

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA ALTHOF

**A DISCIPLINA CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO NA MATRIZ
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: AVALIAÇÃO DE SUA
PERTINÊNCIA**

**FLORIANÓPOLIS-SC
2018**

FLÁVIA ALTHOF

A DISCIPLINA CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: AVALIAÇÃO DE SUA PERTINÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação

Grupo de Pesquisa: Didática e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

**FLORIANÓPOLIS-SC
2018**

A467d Althof, Flávia

A disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho na matriz curricular do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Santa Catarina: avaliação de sua pertinência / Flávia Althof. - 2018.

118 p. il.; 29 cm

Orientador: Lourival José Martins Filho

Bibliografia: p. 105-112

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Ensino médio - Currículos. 2. Educação de adultos. 3. Educação - estudo e ensino. I. Martins Filho, Lourival José. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 373.19 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

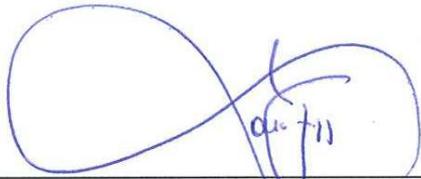
FLÁVIA ALTHOF

A DISCIPLINA CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA: AVALIAÇÃO DE SUA PERTINÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

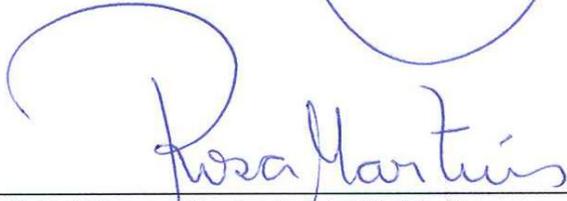
Banca Examinadora:

Presidente/a:



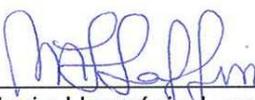
Profº Dr Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Profª Drª Rosa Elizabete M. W. Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Profª Drª Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Florianópolis, 11 de julho de 2018

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer e agradeço, primeiramente, a Deus por esta conquista.

A minha família Gustavo, Giuliano, Jacó, Fabiano, Adriana, Pedro, Fernando e Renata pelo apoio, força e paciência indispensáveis para a concretização deste sonho e objetivo profissional.

Agradeço em especial a minha mãe Irene por ter me obrigado a fazer o Magistério, alegando que nunca falta trabalho para um professor; posteriormente, a fazer licenciatura, o que me levou a ingressar no mundo da educação e, agora, por ter incentivado a me candidatar para o Mestrado.

Com especial carinho, agradeço a minha tia Ângela pelo incentivo e pelas horas dedicadas a corrigir os possíveis erros de gramática no trabalho.

Agradeço à professora Elisabete Paixão por ter me aceitado na equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA) lá no início da minha vida profissional; e aos professores Pedro Polidoro e Sadi por terem me repassado um pouco dos seus conhecimentos pedagógicos.

Às amigas Beatris, Helena, Fátima, Ana Lúcia e Ana Luzia pelo carinho, companheirismo e pelos momentos de descontração e risadas.

Agradeço aos atuais colegas de trabalho da Secretaria de Estado da Educação (SED), em especial, Heloísa, Rosa, Fernanda e Michelle pelo apoio e compreensão pelos momentos de ausência no trabalho. Sem esquecer as gerentes Inezita e Rosângela e a diretora Marilene, por permitir que me afastasse do trabalho nos momentos que necessitava ir às aulas e orientação.

Agradeço a Liliane e a Karla, minhas companheiras de Mestrado, pelos momentos de relaxamento e compartilhamento de insegurança, preocupação, desabafo e informações.

Aos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis que contribuíram com a pesquisa; e à professora Suyane, diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, que me autorizou e incentivou a realizar a pesquisa na sua escola; e a sua equipe pedagógica e administrativa, que me recebeu com muito carinho.

Aos professores Rita Gonçalves, Maria Hermínia e Daniel Godinho, militantes da EJA, que muito contribuíram com seus conhecimentos.

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador, Lourival José Martins Filho, professor comprometido e apaixonado pela EJA, orientador primoroso, que, com competência e ética, conduziu-me durante a pesquisa.

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.” **(Paulo Freire, 1987)**

RESUMO

Esta dissertação encontra-se na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e tem como principal objetivo analisar a pertinência da disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (CCTT) no contexto da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a partir da percepção dos(as) alunos(as) de Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC. Para atingir seu principal objetivo, tornou-se necessário apresentar uma síntese da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Santa Catarina; situar a implantação da disciplina CCTT na rede estadual de ensino numa reflexão entre currículo e Ensino Médio em Santa Catarina; mapear a situação do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos catarinense em termos de localização, quantidade de docentes e discentes, com ênfase no município de Florianópolis; identificar as percepções dos alunos do Ensino Médio em relação à oferta da disciplina CCTT na matriz curricular da EJA em Santa Catarina; e apresentar um perfil dos estudantes de Ensino Médio da EJA de Florianópolis. Para auxiliar neste trabalho, a pesquisadora amparou-se em referenciais teóricos da educação, em especial, aqueles voltados para à reflexão em Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi classificada como sendo de cunho exploratório, com abordagem quali-quantitativa, fazendo uso do questionário como técnica de coleta de dados. Os dados foram analisados a partir de indicativos da Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos na pesquisa apontam para a necessidade de se repensar a disciplina no contexto da matriz curricular, possivelmente, pela falta de formação continuada e de planejamento individual e coletivo dos professores. A alta rotatividade de professores também foi apontada como uma das causas para a falta de integração entre as disciplinas e a pertinência da CCTT. Os dados apontam, também, para a necessidade de outras pesquisas em Educação de Jovens e Adultos a partir das vozes de quem aprende.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This Masters dissertation is focused in the Educational Policies, Education and Training from the Graduate Education Program of the University of Santa Catarina's State. It has as main objective to analyze the pertinence of the discipline Science, Culture, Technology and Work (CCTT) in the context of the curricular matrix of the Education of Young and Adults school program of the state education network of Santa Catarina, based on the perceptions of young students and adult students from the Florianópolis Education Center. To develop the research purpose, became necessary introduce a EJA trajectory, in Santa Catarina; situating the implementation of the CCTT in the state education network and High school program in Santa Catarina; mapping the school program situation, with emphasis on the Florianópolis city; identifying the perceptions of high school students regards to CCTT subject in the EJA school program; and making a profile of the Florianópolis high school students. To assist in this work, the researcher relied on theoretical references of education, especially those focused on reflection on youth and adult education. The research was classified as being of an exploratory nature, with a qualitative-quantitative approach, making use of the questionnaire as a data collection technique. The data were analyzed from indicatives of the Content Analysis. The results obtained in the research point to the need to rethink the discipline in the context of the curricular matrix, possibly due to the lack of continuous training and individual and collective planning. The high turnover of teachers was also pointed out as one of the causes for the lack of integration between the disciplines and the relevance of the CCTT. The data also point to the need for further research on youth and adult education from the voices of those who learn.

Keywords: High School. Curriculum. Young and Adults Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização geográfica dos CEJAs.....	60
Figura 2 - Total de alunos de Ensino Médio de EJA por mesorregião.....	64
Figura 3 - Total de turmas de Ensino Médio de EJA da rede estadual por mesorregião.....	66
Figura 4 - Panorama do Ensino Médio do CEJA de Florianópolis.....	68
Figura 5 - Experiência significativa.....	82
Figura 6 - Experiência indiferente.....	86
Figura 7 - Aprendizagem e tecnologia	90
Figura 8 - Aprendizagem e mediação.....	92
Figura 9 - Aprender com qualidade.....	94
Figura 10 - Entraves curriculares.....	98
Figura 11 - Um olhar para o todo.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios básicos da pesquisa.....	49
Quadro 2 - Número de professores por CEJA	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de alunos de Ensino Médio de EJA na rede estadual por gênero.....	67
Gráfico 2 - Total de alunos de Ensino Médio do CEJA de Florianópolis por gênero.....	69
Gráfico 3 - Faixa etária.....	70
Gráfico 4 - Quantitativo de alunos por sexo.....	72
Gráfico 5 - Escola de conclusão do Ensino Fundamental.....	74
Gráfico 6 - Conclusão do Ensino Fundamental na EJA.....	75
Gráfico 7 - Tempo de frequência na EJA.....	76
Gráfico 8 - Tempo fora da escola antes de ingressar na modalidade EJA.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCTT	Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho
CEA	Centro de Educação de Adultos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Comissão de Educação Básica
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CES	Centro de Estudos Supletivos
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIASC	Centro de Informática de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERED	Gerência Regional de Educação
GEREJ	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEMO	Núcleo de Ensino Modularizado
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PEE/SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SED	Secretaria de Estado da Educação
SISGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	OLHARES TEÓRICOS.....	29
2.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS.....	29
2.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA.....	35
2.3	O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES.....	39
2.4	UM OLHAR PARA O CURRÍCULO.....	43
2.5	O INÍCIO DA DISCIPLINA CCTT NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....	45
3	APORTES METODOLÓGICOS.....	49
3.1	A ESCOLHA DO MÉTODO.....	49
3.2	CENÁRIO DA PESQUISA.....	52
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
3.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	55
3.6	SOBRE A ÉTICA NA PESQUISA.....	57
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4.1	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
4.1.1	Um olhar para o Ensino Médio da EJA de Florianópolis e Santa Catarina.....	59
4.1.2	Conhecendo os alunos pesquisados.....	70

4.1.3	A disciplina CCTT em análise.....	79
4.1.3.1	<i>Experiência significativa.....</i>	80
4.1.3.2	<i>Experiência indiferente.....</i>	83
4.1.3.3	<i>Aprendizagem e tecnologia.....</i>	87
4.1.3.4	<i>Aprendizagem e mediação.....</i>	90
4.1.3.5	<i>Aprender com qualidade.....</i>	93
4.1.3.6	<i>Entraves curriculares.....</i>	94
4.1.4	Um olhar para o todo.....	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO APLICADO.....	113
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	115
	ANEXO – MATRIZ CURRICULAR DA EJA.....	117

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a pertinência da disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (CCTT) no contexto da matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a partir da percepção dos(as) alunos(as) de Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis. Encontra-se baseada na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, e vinculada ao grupo de pesquisa Didática e Formação Docente. A pesquisa, como parte das ações do grupo, também intenciona contribuir na formação de professores(as) com estudos e reflexões em Educação de Jovens e Adultos. Contudo, para que o objetivo geral fosse alcançado, delineiam-se alguns objetivos específicos considerados essenciais: apresentar uma síntese da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Santa Catarina; situar a implantação da disciplina CCTT na rede estadual de ensino numa reflexão entre currículo e Ensino Médio em Santa Catarina; mapear a situação do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos catarinense em termos de localização, quantidade de docentes e discentes, com ênfase no município de Florianópolis/SC; identificar as percepções dos alunos do Ensino Médio em relação à oferta da disciplina CCTT na matriz curricular da EJA em Santa Catarina; e apresentar um perfil dos estudantes de Ensino Médio da EJA de Florianópolis.

Nessa direção, para entender como chego a esta pesquisa, torna-se importante registrar um pouco de minha trajetória profissional como membro do Magistério Estadual.

No ano de 1997, formei-me em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, porém, desde o ano de 1995, atuo na área da educação. A princípio, em uma escola como Auxiliar de Secretaria, posteriormente, como Professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Blumenau e de Florianópolis. No ano de 2004, por meio de concurso público, ingressei efetivamente no Magistério Estadual, no cargo de Consultora Educacional, passando a atuar na Secretaria de Estado da Educação¹(SED), mais especificamente, na Gerência de Educação de Jovens e Adultos, que é o setor responsável pela gestão da modalidade EJA, executando atividades de supervisão e orientações às Gerências Regionais de Ensino de Santa Catarina (GEREDs) e aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs); elaboração de matrizes curriculares; organização de formações continuadas para gestores e professores e participação em

¹ Maiores informações sobre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina podem ser encontradas no site www.sed.sc.gov.br.

discussões e planejamentos referentes à modalidade EJA. A partir de 2015, a gerência passou a se chamar Gerência de Modalidades, Programas e Projetos Educacionais.

Durante o período de 2009 a 2014, ausentei-me da área da educação e fui trabalhar em outro órgão do Estado, no entanto, devido à vontade de trabalhar com as questões ligadas à educação, retornei a minha função na gerência da EJA. Ao regressar à SED, no ano de 2015, percebi que as legislações pertinentes à EJA haviam sido alteradas e, em virtude disso, algumas mudanças pedagógicas tiveram que ser realizadas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, entre elas, a alteração das matrizes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Buscando atender à legislação vigente, Resolução CNE/CEB nº 3/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010² e Resolução CEE/SC nº 74/2010, e a necessidade de uma prática pedagógica específica, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, no ano de 2013, incluiu, após estudos, na matriz curricular do Ensino Fundamental/Anos Finais e do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, conforme Portaria nº/13, de 2016³, uma nova disciplina, intitulada “Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho” (CCTT). Para cada disciplina regular da Educação Básica, foi criada uma disciplina CCTT, por exemplo, Matemática e CCTT de Matemática, Língua Portuguesa e CCTT de Língua Portuguesa, Geografia e CCTT de Geografia, como mostra a matriz curricular (Anexo).

A disciplina CCTT foi criada com a ideia original de privilegiar a palavra, o saber, o compartilhamento de alegrias, angústias, aprendizados, expectativas, além de questões do mundo, a experiência de cada um, como: discussões sobre economia, política, meio ambiente, ética, cultura, sociedade, etc. A disciplina busca trabalhar com questões que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao mundo do trabalho, permitindo que os professores trabalhem de forma interdisciplinar, levando em consideração os desafios para a articulação da disciplina nas diversas áreas do conhecimento.

Como material de apoio para trabalhar a disciplina, os professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), receberam a Coleção Cadernos de EJA⁴, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) e reproduzida pela Secretaria de Estado

² Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

³ Portaria nº 13, de 19 de fevereiro de 2016 - estabelece alteração da matriz curricular do 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino, publicada no Diário Oficial/SC nº 20.243, de 22/02/2016.

⁴ Coleção Cadernos de EJA - disponível no site do Ministério da Educação <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13536-materiais-didaticos>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

da Educação, que é composta por 27 cadernos, sendo 13 cadernos do professor, 13 cadernos para os(as) aluno(as) e um caderno com a concepção metodológica e pedagógica do material.

Os Cadernos de EJA vêm ao encontro da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), ao trabalhar com temas multidisciplinares, permitindo a formação global do aluno, levando-o ao melhor entendimento do mundo e preparando-o para o mundo de trabalho.

O caderno do professor apresenta uma série de atividades, de diversas áreas do conhecimento, que estão relacionadas aos textos apresentados nos cadernos para os(as) alunos(as).

Os cadernos para os alunos⁵ oferecem uma seleção de textos para leitura, a partir do tema trabalho, com o objetivo de aguçar o desejo do aluno para obtenção de conhecimentos por meio da pesquisa e leitura. Os cadernos não apresentam uma sequência a ser seguida, ficando a critério do professor a escolha do texto a ser usado, que dependerá do planejamento da aula.

Os temas trabalhados nos 13 cadernos para os alunos são:

- Cultura e Trabalho
- Diversidade e Trabalho
- Economia Solidária e Trabalho
- Emprego e Trabalho
- Globalização e Trabalho
- Juventude e Trabalho
- Meio Ambiente e Trabalho
- Mulher e Trabalho
- Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho
- Segurança e Saúde no Trabalho
- Tecnologia e Trabalho
- Tempo Livre e Trabalho
- Trabalho no Campo

Os diversos temas abordados nos cadernos e a atuação do professor, enquanto mediador tendem a contribuir para a prática da leitura e para o aumento do conhecimento de mundo, das relações sociais e da relação com o ambiente. Os temas trabalhados nos textos,

⁵ O substantivo aluno(s), utilizado diversas vezes nesta pesquisa, está no masculino, porém sempre que o utilizar estarei me referindo tanto ao gênero masculino quanto ao gênero feminino.

que perpassam por questões ligadas ao mundo do trabalho, à cultura, à tecnologia, à ciência, entre outras, podem vir a tornar possível a realização de atividades interdisciplinares, possibilitando a superação da diferença entre as diversas áreas do conhecimento.

A prática de uma disciplina pautada na cultura dos sujeitos, que respeita as especificidades e pluralidades do educando da EJA, exige uma nova postura metodológica do professor, que, segundo a proposta do material, será capaz de tornar mais significativo o conteúdo trabalhado em sala de aula. Em se tratando de educação de jovens, adultos e idosos, é dever da escola saber que esta modalidade de ensino trabalha com um público diversificado, que carrega consigo uma bagagem social e cultural. Muitas vezes, são jovens recém-egressos da escola para crianças e adolescentes, onde, possivelmente, passaram por uma série de fracassos, mas que optaram por retomar os estudos, com o objetivo de adquirir um posicionamento no mundo do trabalho.

Muitas das pessoas que buscam a educação de jovens e adultos o fazem com o objetivo de aprender a ler e a escrever, como uma forma para se integrar ao mundo, mas também há aquelas pessoas que buscam uma conscientização sobre o mundo do trabalho, com o propósito de adequar-se às novas tecnologias. Nesta perspectiva, pensando na necessidade de uma educação mais formal, mas sem deixar de abordar questões do dia a dia, das experiências de vida, os técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, no ano de 2013, optaram por criar e colocar na matriz curricular do Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio da EJA a disciplina CCTT, que traz a ideia de reservar um tempo para acolher as vivências, experiências, saberes, conhecimentos relacionados à vida, à cultura, à ciência e ao mundo do trabalho.

Ao criar uma disciplina e colocá-la em uma matriz curricular, independentemente de qual modalidade for, é necessário realizar uma avaliação de sua aplicação e pertinência, é preciso ir *in loco* para analisar a forma como ela está sendo trabalhada e quais práticas pedagógicas estão sendo realizadas para tornar a disciplina um diferencial na educação de jovens, adultos e idosos. É preciso pesquisar se a nova disciplina está atingindo o propósito para o qual foi criada, que é o de trabalhar interdisciplinarmente, trazendo temas geradores que levem em conta as expectativas de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos. E, assim, em um caminho nunca linear e sempre reflexivo, esta dissertação vai se estruturando.

Cabe salientar que, para fundamentar teoricamente a pesquisa, busca-se um diálogo com autores que trabalham a temática do estudo, como poderá ser visto na segunda seção, a

partir dos temas: Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Santa Catarina; início da disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho; Ensino Médio e Currículo.

A terceira seção, intitulada Aportes Metodológicos, apresenta a pesquisa de cunho exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, que utiliza o questionário *on-line* como método de coleta de dados, analisado a partir da Análise de Conteúdo, além de especificar o cenário e sujeitos da pesquisa.

A quarta e última seção, Análise dos Dados, diz respeito ao resultado e interpretação dos dados obtidos a partir do questionário *on-line* realizado, com a perspectiva de verificar a importância da disciplina CCTT para os alunos de Ensino Médio de EJA.

Por fim, apresenta-se as considerações em uma perspectiva de reflexão sobre os resultados obtidos a partir dos objetivos propostos.

Espera-se que a pesquisa possa abrir outras frentes de investigação para a Educação de Jovens e Adultos no que tange ao Ensino Médio, aos estudantes e à formação de professores(as).

2. OLHARES TEÓRICOS

Com o intuito de fundamentar os temas abordados nesta pesquisa, o referencial teórico abordará a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Santa Catarina, o início da disciplina CCTT, uma discussão sobre o currículo e uma historicização sobre o Ensino Médio.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

A Constituição Brasileira de 1824, artigo 179, XXXII, previa instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, subentendendo, entre estes, os adultos. No entanto este direito não pode ser aproveitado por todos os cidadãos, pois a cidadania era restrita e a educação não era prioridade, com isso, acabava frequentando os bancos escolares somente a elite econômica. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000⁶, a “educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual” (BRASIL, 2000, p. 12). Cabendo à população de baixo nível econômico, incluindo os escravos e indígenas, apenas o aprendizado oral.

Em meados do século XX, o Brasil começou a difundir a educação de jovens e adultos como um produto de condições históricas associadas às transformações econômicas vivenciadas pela sociedade. A partir da década de 30, o Brasil passou por mais um intenso processo de industrialização, até então, a maioria da população vivia no campo de onde extraía sua sobrevivência. Em um contexto cultural cuja base econômica repousava sobre a agricultura e o extrativismo, a leitura e a escrita não ocupavam lugar de destaque na vida dos cidadãos. Historicamente, o país viveu uma sucessão de sistemas educacionais excludentes, destinados a atender às necessidades de uma burguesia previamente destinada ao comando da sociedade, enquanto a maioria da população permanecia na condição de analfabetismo ou semianalfabetismo.

No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi com a Constituição de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, que a educação passou a ser um direito de todos e um dever do Estado, extensivo aos adultos, além de propor um Plano Nacional de Educação, determinando os assuntos educacionais como competências da União, Estados e Municípios.

⁶ Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda, conforme Haddad e Di Pierro (2000), no ano de 1947 o Ministério da Educação e Saúde, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o objetivo de planejar e coordenar as atividades de alfabetização de adultos previstas no Decreto nº 19.513⁷. Entre as atividades previstas para este novo órgão estava a de integração dos serviços já existentes na área, a criação e distribuição de material didático e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos⁸ (CEAA).

De acordo com Beisiegel (2004, p. 169), na década de 50, o Ministério da Educação e Cultura organizou duas outras campanhas, a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, com o objetivo de levar a educação ao meio rural, por meio de missões rurais, centros sociais, campanhas educativas e centros de treinamento de líderes rurais; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo⁹ (CNEA), em 1958, que se destinava a combater o analfabetismo em todas as frentes e em diversas faixas etárias. Apesar da pouca duração das campanhas, o índice de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos caiu para 46,7% no ano de 1960. No entanto o índice permaneceu alto, colocando em dúvida a eficácia das campanhas. De acordo com a UNESCO,

No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional. (UNESCO, 2008, p. 25).

Entre os períodos de 1961 e 1964, houve uma aceleração nos programas de Alfabetização e de Educação Popular,

[...] orientados pelas ideias de Paulo Freire, que posteriormente foram interrompidos pelo golpe militar. O governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de caráter assistencialista e conservador, em vigor até a década de 80. (SANTA CATARINA, 1998, p. 37).

O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379/67¹⁰ e instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, com a finalidade de acabar o analfabetismo e proporcionar a educação

⁷ Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 - previa a destinação de 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos.

⁸ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA foi implantada em 1947 e extinta em 1963, foi a primeira grande campanha de massa destinada à Educação de Adultos.

⁹ Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – instituída pela Portaria nº 5-A, de 9 de janeiro de 1958.

¹⁰ Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 - proveu sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. O Art. 4º da Lei autorizou a constituição de uma fundação denominada Movimento

continuada de adolescentes e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), o MOBRAL “foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem”.

Posteriormente, em 1971, a Lei nº 5.692¹¹, em seu capítulo IV, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, proporcionando nova dimensão ao Ensino Supletivo, caracterizando a necessidade da educação permanente, visando a oferecer oportunidades de atualização e aperfeiçoamento ao cidadão brasileiro, capacitando-o para melhorar seu estado de vida social, político e econômico. No entanto, segundo Jane Paiva, na nova lei,

[...] o ensino supletivo passa, paralelamente ao MOBRAL, a configurar no interior dos sistemas de ensino, uma modalidade compensatória de educação, firmemente ancorada nos valores da teoria do capital humano, de caráter desenvolvimentista, que a ditadura militar assumiu para tirar o país do atraso, mas que passava ao largo da perspectiva do direito, principalmente porque aqueles não eram tempos de respeito aos direitos sociais, nem políticos, nem humanos: a face mais evidente desse tempo de negação de direitos se expunha pela tortura e atrocidades cometidas nos porões da ditadura militar. (PAIVA, 2005, p. 19)

Chegando finalmente à década de 1980, em meio ao fervor dos movimentos populares e a redemocratização do Brasil, uma vez que a população exigia o fim da ditadura militar e eleições diretas, teve início a elaboração da Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988. A Constituição Federal ampliou o atendimento aos jovens e adultos ao definir, no artigo 208, que é dever do Estado a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ao mesmo na idade apropriada. Em complemento a ela, vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96¹², que assim expõe nos seus artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
 § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
 § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Brasileiro de Alfabetização, que tinha como uma das finalidades ser o órgão executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos.

¹¹ A Lei nº 5.692/71, no artigo 24 - estabelece que o Ensino Supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

¹² LDBEN nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

O artigo 37 cita que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade regular. Este artigo foi complementado pela Lei nº 11.741¹³, de 26 de julho de 2008, acrescentando o parágrafo 3º, instruindo que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Segundo Soares (2002, p. 67), “este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino”. Já o artigo 38 fala sobre a oferta de cursos e exames supletivos e a idade mínima para a realização dos mesmos.

Outro fato que chama a atenção na Lei nº 9.394/96 é o desaparecimento da noção de Ensino Supletivo, presente na Lei nº 5.692/71. Na atual LDBEN, no Título V, Capítulo II, Seção V, a modalidade da Educação Básica passa a ser denominada Educação de Jovens e Adultos. Segundo Soares,

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

Com relação às nomenclaturas utilizadas na LDBEN, Miguel Arroyo complementa o pensamento de Soares ao dizer que,

A nova LDB fala apropriadamente em educação de jovens e adultos. Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2006, p. 224)

¹³Lei nº 11.741, de 26 de julho de 2008 - altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>.

No ano de 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000¹⁴. De acordo com Jamil Cury (BRASIL, 2000, p. 5), relator do Parecer, a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”, é uma modalidade da Educação Básica, com três funções específicas: reparadora, equalizadora e permanente.

A função reparadora da EJA, diz respeito à reparação de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e a uma sociedade menos desigual. A função equalizadora refere-se a uma maior igualdade de acesso e permanência, dando oportunidade aos jovens e adultos a reentrar no sistema educacional, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho e na sociedade. A terceira função, permanente ou qualificadora, refere-se à necessidade de atualização e aprendizagens contínuas. Prosseguindo, Jamil Cury (BRASIL, 2000, p. 43) enfatiza que “as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei”, tornando a função reparadora e equalizadora mais residual.

No ano de 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e o Conselho Nacional de Educação lançaram o caderno Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013), que traz um compêndio das resoluções brasileiras, incluindo as da EJA. Apresenta, em especial, o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, até então aguardando homologação, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos: à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; à idade mínima e certificação nos exames de EJA; e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Além de afirmar que a EJA vem lentamente ampliando seu espaço legal, tratando-a com um caráter mais institucional, no contexto do direito à educação ao longo da vida.

Atualmente, a EJA possui como legislação norteadora, além da LDBEN nº 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010¹⁵, que estabelece a duração dos cursos, sendo 1.600 (mil e seiscentas) horas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e 1.200 (mil e duzentas) horas para o Ensino Médio; e a idade mínima para

¹⁴ Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, relatado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 - institui as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e EJA desenvolvida a distância.

matrícula na EJA, sendo 15 anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio.

Avançando um pouco mais além da história da EJA e suas legislações, tem-se atualmente em vigor, no país, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho, com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos que não possuem Ensino Médio, a possibilidade de conclusão da Educação Básica articulada à formação profissional. Posteriormente, em 2006, o referido Decreto foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, tendo sua abrangência ampliada, passando a ofertar, também, o Ensino Fundamental, além da ampliação das instituições proponentes do programa.

De acordo com o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 22), um dos eixos da proposta do programa “está no fato de que para a qualificação dos trabalhadores, jovens e adultos, para o exercício de diferentes ocupações, contribuindo para a sua valorização social é preciso que a Educação de Jovens e Adultos tenha vinculação direta com o mundo do trabalho”. Proposta esta, ligada diretamente a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Plano Nacional de Educação foi sancionado em 2014 pelo Congresso Nacional, com o objetivo de determinar diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação no país, num prazo de 10 anos. O PNE possui força de lei e estabelece 20 metas a serem atingidas pelos Estados e Municípios até o ano de 2024. Dentre as metas estão as de números oito, nove e dez que falam especificamente da Educação de Jovens e Adultos.

A meta oito estabelece a elevação da escolarização média das populações do campo, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, de 18 a 29 anos de idade, indicando na estratégia oito a implementação de programas de EJA para os que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.

A meta nove compromete os Estados e Municípios a

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 68)

A meta dez determina a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

Alinhadas às metas e estratégias do PNE, o Estado de Santa Catarina lançou, em 2015, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) para o decênio 2015 a 2024. Este documento expressa o compromisso de promover “mudanças nas políticas educacionais, geradoras de avanços no processo educacional e, em consequência, na qualidade de vida da sociedade catarinense” (SANTA CATARINA, 2015, p. 7).

Baseada e amparada nas legislações anteriormente mencionadas, além do compromisso com o PNE, a EJA busca oferecer uma educação de qualidade voltada para os jovens, adultos e idosos que estão necessitados da Educação Básica, e, para isso, busca apoio em órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a qual promoveu, ao longo das últimas seis décadas, seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, conhecidas como CONFINTEAs, que

[...] debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países. (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 9)

Além disto, há os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e os Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (EREJA), que são espaços de discussão coletiva, onde os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, por intermédio de seus representantes – educandos, educadores, movimentos sociais, entidades governamentais e não governamentais, etc. – debatem, discutem, partilham concepções e elaboram propostas para as políticas públicas de EJA.

A EJA no Brasil tem muito a ser apresentada e discutida, no entanto aqui, se fará um recorte para tecer agora, mais especificamente, sobre a EJA em Santa Catarina, apresentando, a seguir, uma breve contextualização sobre a EJA no estado.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA

A educação de adultos em Santa Catarina teve seu início a partir de 1947, quando o governo estadual catarinense se mobilizou para as questões do Ensino Supletivo, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A CEAA foi à primeira iniciativa em favor da educação de jovens e adultos agenciada pelo Governo Federal, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, que tinha como objetivo levar a todos os brasileiros analfabetos, das áreas urbanas e rurais, a educação de base. Em Santa Catarina, no

âmbito da CEAA, foi publicado o Decreto nº 3.735¹⁶, de 17 de dezembro de 1946, que se referia ao oferecimento de curso supletivo para adolescentes e adultos. Segundo Nienchoter, o referido Decreto, na Seção III, normatizava,

[...] a duração de dois anos de estudo, com as seguintes disciplinas: I – Leitura e Linguagem Oral e Escrita; II – Aritmética e Geometria; III – Geografia e História do Brasil; IV – Ciências Naturais e Higiene; V – Noção de Direito Usual (legislação do trabalho; obrigações da vida civil e militar). As mulheres deveriam aprender, ainda, Economia Doméstica e Puericultura. Referente à organização do Ensino Supletivo, poderiam matricular-se alunos maiores de 13 anos, em locais com pelo menos de 30 a 40 pessoas analfabetas. Os cursos ocorreriam no período noturno das 19h00 às 21h00, ou em outros horários para atender às especificidades e demandas dos alunos. (NIENCHOTER, 2012, p. 30-31)

Posteriormente, em dezembro de 1961, o artigo 5º da Lei nº 2.974¹⁷ criou, no Estado de Santa Catarina, a Divisão de Ensino Especializado, contendo os serviços de Ensino Rural, Educação Artística, Educação Física e Educação Especial. Este último, responsável pelo Ensino de Educação de Adultos.

Em 1970, a Lei nº 4.547¹⁸, no Título VIII, artigo 36, criou o Departamento de Ensino, que tinha sob sua supervisão a Divisão de Ensino Especial, cunhada com a finalidade de coordenar, supervisionar e inspecionar as atividades relativas ao Ensino Especial em Santa Catarina. A Divisão de Ensino Especial era composta de três seções: Seção de Ensino de Excepcionais; Seção de Ensino Profissional; e Seção de Ensino Supletivo. À Seção de Ensino Supletivo cabia acompanhar os cursos supletivos de alfabetização e os Centros de Iniciação Profissional; manter intercâmbio com os serviços congêneres; controlar o desenvolvimento dos cursos, oferecendo orientação pedagógica; bem como promover atualização de adultos, visando habilitá-los a prosseguir seus estudos e facilitando a integração deles ao meio social.

No ano de 1977, por meio do Decreto nº 3.638, de 26 de outubro de 1977, e do Parecer nº 131/77, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), foi criado o Centro de Estudos Supletivos de Florianópolis (CES) com a finalidade de oferecer oportunidade de estudos a todos que buscassem qualificação e/ou iniciação profissional,

¹⁶ Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946 - regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1946.

¹⁷ LEI nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961 - dispõe sobre a Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.conselhosdecultura.ufba.br/arquivos/conselhos/docs/sul/santacatarina/01.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

¹⁸ LEI nº 4.547, de 31 de dezembro de 1970 - dispõe sobre a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1970/004547-011-0-1970-000.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

aperfeiçoamento, aprofundamento de estudos, preparação para exames supletivos, revisão e conclusão do ensino de 1º Grau e 2º Grau, utilizando ensino personalizado mediante módulos. Já em 1984, por intermédio do Parecer/CEE/SC nº 50/84, o CES de Florianópolis passou a ter autorização para implantação do Ensino Supletivo de 2º Grau.

Em 1992, o Conselho Estadual de Educação autorizou a criação de Centros de Educação de Adultos (CEA), com cursos modularizados de Ensino Fundamental e Médio, nas cidades de Tubarão, Criciúma, Itajaí, Blumenau, Lages, Rio do Sul, Caçador, Joaçaba, Xanxerê, Chapecó e Concórdia. No entanto, anteriormente à criação dos referidos CEAs, já havia a oferta de Ensino Médio por meio do projeto Núcleo de Ensino Modularizado, conhecido como NEMO, que atendia em nível das três séries, com exigência da idade mínima de 18 anos completos e com conclusão do Ensino Fundamental no ato da matrícula. O curso tinha duração aproximada de 30 meses, dependendo do ritmo de aprendizagem de cada aluno, e era ministrado em 105 módulos que, concluídos, davam direito à certificação de conclusão do Ensino Médio.

A Grade Curricular, denominação adotada na época, do Ensino Médio do NEMO era composta pelas seguintes disciplinas e número de módulos: Língua Portuguesa e Literatura, 16 módulos; Língua Estrangeira Moderna, 12 módulos; História, 10 módulos; Geografia, 09 módulos; OSPB, 04 módulos; EMC, 03 módulos; Matemática, 15 módulos; Física, 10 módulos; Química, 10 módulos; Biologia e Programa de Saúde, 13 módulos; e Educação Artística, 03 módulos. Os alunos não amparados pela Lei nº 7.692/88¹⁹, deveriam cumprir a carga horária da disciplina Educação Física em uma escola regular, próxima ao Centro de Educação de Adultos.

Em 1999, a partir da Portaria nº 152/SED, de 22/09/99, os CES e CEA passaram a denominar-se Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), denominação adotada até o presente momento, tendo em vista que uma parte significativa dos que frequentavam esta

¹⁹ Lei nº 7.692, de 20 de dezembro de 1988 - dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. "Art. 1º É facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino:

- a) ao aluno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas;
- b) ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade;
- c) ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de Educação Física na Organização Militar em que serve;
- d) ao aluno amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- e) ao aluno de curso de pós-graduação; e
- f) à aluna que tenha prole". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L7692.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

modalidade de ensino eram jovens. Importante ressaltar que o processo de juvenilização na EJA mantem-se até hoje.

A partir do ano 2001, a novidade sobre a EJA em Santa Catarina foi a instituição do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos nos municípios com baixo índice de desenvolvimento humano e, no ano seguinte, atingindo também os municípios com baixo índice de desenvolvimento social, tendo como meta integrar os municípios no processo de desenvolvimento social de Santa Catarina.

Logo na sequência, em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com a intenção de promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos e de superar o analfabetismo, uma vez que esses “são desafios que o Brasil ainda está distante de equacionar, e constituem temas que os governos e a sociedade devem enfrentar permanentemente” (UNESCO, 2008, p. 21). Em Santa Catarina, o Programa passou a ser chamado Programa Santa Catarina Alfabetizada, a partir de 2004, quando a Secretaria de Estado da Educação firmou parceria com o MEC/FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com o objetivo de acabar com o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos catarinenses, além de garantir a continuidade de estudos nas etapas subsequentes, permitindo o acesso à educação ao longo da vida.

Atualmente, o Estado garante o atendimento aos jovens, adultos e idosos catarinenses por meio de 40 (quarenta) CEJAs, autorizados pelo Parecer CEE/SC nº 11/2012²⁰, que ofertam escolarização dos Anos Iniciais ao Ensino Médio e estão localizados nas seguintes cidades: Araranguá, Balneário Camboriú, Blumenau, Braço do Norte, Brusque, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Dionísio Cerqueira, Florianópolis, Ibirama, Imbituba, Itajaí, Itapiranga, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joinville, Joaçaba, Lages, Laguna, Mafra, Maravilha, Palmitos, Quilombo, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Joaquim, São José, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Seara, Taió, Timbó, Tubarão, Videira e Xanxerê.

Os CEJAs, além de atenderem os alunos na sua sede, possuem o que chamam de Unidades Descentralizadas, que são os atendimentos educacionais realizados, em nível fundamental e médio, nos bairros e nos municípios de sua abrangência, com característica de oferta temporária.

²⁰ Parecer/CEE/SC nº 11/2012 - Renovação do Credenciamento/Autorização e Adequação à Resolução nº 074/2010/CEE dos 30 Centros de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual de Ensino para ofertar a Educação de Jovens e Adultos, Nível de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na modalidade de EJA presencial e autorização para funcionamento de 10 novos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Vários foram os programas, projetos, métodos e escolas de jovens e adultos lançados no Brasil e em Santa Catarina, mas, acima de tudo, a modalidade precisa ser vista como um instrumento social, em que o aluno compreenda a posição que ocupa na sociedade. A partir dessa ponderação apresenta-se a seguir algumas considerações sobre o Ensino Médio e sua aproximação com a EJA.

2.3 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES

Consideramos de total importância dedicar uma parte de nossa atenção para discorrer sobre o Ensino Médio, uma vez que a pesquisa tem como foco os estudantes desse nível de ensino.

O início do Ensino Médio se deu no Brasil por meio dos jesuítas que na época, era chamado de ensino secundário. De acordo com Pereira e Souza,

No período colonial, com a educação entregue aos jesuítas e com a economia baseada na estrutura de produção da grande propriedade e na mão-de-obra escrava, o Ensino Médio destinava-se às classes mais abastadas e era desenvolvido de acordo com os princípios da educação europeia. (PEREIRA E SOUZA, 2003, p. 65)

No entanto, com a expulsão dos jesuítas, vários estabelecimentos educacionais foram fechados, voltando a ter uma maior atenção somente após a vinda da família real para o Brasil. No período regencial, em 1835, iniciou-se uma nova etapa na constituição de estabelecimentos de ensino, com a criação dos liceus, que tinham como objetivo preparar os alunos para o ingresso no ensino superior. Nesse contexto, foi fundado em 2 de dezembro de 1837, por um Decreto Imperial, o primeiro colégio de instrução secundária, denominado Colégio D. Pedro II²¹, com a finalidade de ser referência de ensino no Brasil. O Colégio D. Pedro II, ao ser criado, apresentava um programa de ensino clássico e humanista, conferindo aos seus discentes o diploma de Bacharel em Letras, habilitando-os a ingressarem no ensino superior, sem a necessidade de prestar exames.

Durante muitos anos, o ensino secundário ficou adstrito a escolas como os liceus, que privilegiavam a preparação do educando para a entrada no nível superior, enquanto que o ensino técnico-profissional ficava em segundo plano. De acordo com Dias (2000, p. 65), “No Brasil, há uma polêmica histórica em relação à organização dual do Ensino Médio, que

²¹ No período imperial, o Colégio D. Pedro II não era gratuito e para ingressar no mesmo os candidatos tinham que passar por um exigente processo de admissão que verificava a idade, o mérito adquirido e as habilidades inatas.

sempre se caracterizou pela separação entre formação acadêmica, destinada às elites e o ensino profissional, dirigido à classe trabalhadora”.

O Ensino Médio no Brasil passou, ao longo das décadas, por uma série de mudanças, uma das mais conhecidas foi realizada em 1942, sob o nome de Reforma Capanema²² ou Leis Orgânicas do Ensino. Dentre estas leis estava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o curso ginásial, com duração de quatro anos, e o curso clássico e/ou científico, com a duração de três anos. Ao curso clássico, caberia a formação intelectual, com ênfase no conhecimento da filosofia e acentuado estudo das letras antigas. Ao curso científico, caberia um maior estudo das ciências.

A reforma representou a divisão em duas redes: o ensino secundário seletivo, voltado mais para uma classe de elite, com vistas ao ingresso no nível superior, e o ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, uma vez que quem fizesse o curso técnico não poderia realizar exames para o nível superior. Fato este modificado a partir de 1950, quando os cursos profissionalizantes se tornaram equivalentes ao ensino secundário, permitindo que os egressos destes cursos pudessem realizar exames de complementação para ingresso no nível superior.

Posteriormente, em 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedicava um título à Educação de Grau Médio. Segundo o Capítulo I, do Ensino Médio, Artigo 33, a Educação de Grau Médio daria prosseguimento à escola primária e destina-se à formação de adolescentes. O artigo 34 enfatizava a divisão do Ensino Médio em dois ciclos, o ciclo ginásial e o colegial, colocando em plano de igualdade os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

Em 1971, a Lei nº 5.692²³ foi criada com o objetivo de articular todo o ensino de 2º grau ao ensino profissionalizante por meio de uma política de profissionalização universal, justificada pela ausência de técnicos de nível médio para atender o mercado nacional. Segundo Dias (2000, p. 68), “as várias reformas da lei nº 5.692/71 não conseguiram evitar o aprofundamento da situação de falta de identidade, tanto no ensino propedêutico²⁴ como no profissionalizante”.

²² A Reforma Capanema foi liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante a Era Vargas e tinha como objetivo realizar transformações no sistema educacional brasileiro.

²³ Lei nº 5.692/71 - fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

²⁴ Propedêutico é o método que serve de introdução; que prepara ou habilita para servir ensino mais completo.

A próxima lei a dar diretrizes para o Ensino Médio foi a Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que restabeleceu a nomenclatura de Ensino Médio e instituiu este segmento de ensino como a etapa final da Educação Básica. Segundo esta lei, uma das finalidades do Ensino Médio, de acordo com o artigo 35, é a de “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Ainda na Lei nº 9.394/96, conforme artigo 37, o Ensino Médio está presente na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de Educação Básica.

No ano de 2016, o Governo Brasileiro iniciou uma reformulação no Ensino Médio, com o objetivo de reforçar e melhorar a qualidade da educação, com vistas a atrair os jovens para a escola. Isto porque, segundo dados do Censo Escolar de 2015, apresentados pelo próprio Governo, mais de 1 milhão de jovens com 17 anos estão fora da escola, sendo que deveriam estar no terceiro ano do Ensino Médio. Além desse número, mais 1,7 milhões de jovens brasileiros não estão estudando e nem trabalhando, o que levou o Governo a propor um Novo Ensino Médio, com a oferta de uma formação técnica profissional. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵ do Ensino Médio, apresentado em setembro de 2016, é de 3.7, valor estagnado desde o ano de 2011, mostrando uma defasagem no formato do Ensino Médio.

No Novo Ensino Médio, a carga horária passaria de 800 horas para 1.400 horas, com adesão gradual das escolas, com conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC, com ênfase nas áreas da Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação técnica e profissional, conforme artigo 36 da Medida Provisória nº 746/2016²⁶.

De acordo com Ministério da Educação,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

²⁵ Resultados e Metas do IDEB – disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=7896160>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

²⁶ Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 - que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Em Santa Catarina, o Ensino Médio é ofertado pela Secretaria de Estado de Educação por meio dos programas: Ensino Médio (formação geral), contemplando as disciplinas da Base Nacional Comum, em quatro áreas do conhecimento; Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, com ampliação da jornada escolar e integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), com a proposta de desenvolver projetos que integrem as disciplinas técnicas às áreas do conhecimento do Ensino Médio, preparando para o exercício de profissões técnicas; e o Magistério, com formação de professores para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Além dos programas apresentados acima, o Estado oferta o Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e a Resolução CEE/SC nº 74/2010, o Ensino Médio na EJA deve ser ofertado para os maiores de 18 anos, com uma duração mínima de 1.200 horas, correspondente aos três anos do referido nível de ensino.

O Ensino Médio, na EJA do Estado de Santa Catarina, iniciou em 1984, quando o Conselho Estadual de Educação concedeu autorização de funcionamento, por meio do Parecer/CEE/SC nº 50/84, para que o CES de Florianópolis ofertasse o então chamado Curso de 2º Grau. Posteriormente, em 1992, a oferta se expandiu para os demais Centros de Educação de Adultos.

No ano de 2017, na EJA de Santa Catarina, o Ensino Médio é o nível de ensino que possui o maior número de alunos matriculados, num total de 20.186, conforme dados obtidos em 21 de março de 2017, por meio do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC)²⁷, da Secretaria de Estado da Educação.

A partir do levantamento histórico realizado, pudemos verificar que o Ensino Médio, no Brasil, passou por constantes transformações em busca de uma melhora significativa na qualidade de sua oferta, no entanto, até o momento atual, ele é uma preocupação para o Governo e especialistas da área, tendo em vista a alta evasão dos estudantes e a estagnação no IDEB. Por estes motivos, acreditamos ser importante investigá-lo, já que ele é um problema

²⁷ SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina é um software desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Centro de Informática de Santa Catarina (CIASC), que tem como objetivo gerenciar os dados educacionais do Estado.

na Educação Básica Nacional, com o olhar mais voltado para a EJA, que é nosso objeto de estudo.

Após o mergulho nessa importante etapa da Educação Básica, seguiremos adiante realizando uma reflexão sobre o currículo.

2.4 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO

Muitos são os teóricos que falam sobre currículo, uns, como Sacristán (2013, p.18), pensam-no como “seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos”, outros o veem como um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas com intuito educativo; de outro lado, há os que defendem a ideia do currículo como experiências vividas na escola ou sob a administração dela. Para Silva,

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento, que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2010a, p. 15-16)

Conforme a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 43), o currículo deve ser pensado “como um contexto em permanente (re)elaboração, em constante disputa e reordenamento”, buscando compreender como se dá o conhecimento dentro do ambiente escolar, além de tentar entender como os educandos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos, adquirem ou não este conhecimento.

Apesar das várias compreensões de currículo, acredita-se não haver dúvidas entre os teóricos e pesquisadores sobre a importância do mesmo para o processo educativo, pensamento este confirmado por Moreira, quando afirma que

[...] é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. (MOREIRA, 2007, p. 19)

Entre os principais responsáveis pela elaboração do currículo estão os professores. Tanto para Moreira (2007) quanto para Thiesen (2012), os professores são os grandes atores da construção dos currículos que se concretizam nas escolas, pois eles desempenham um enorme papel no processo ensino-aprendizagem, principalmente, se adotarem um

posicionamento crítico de socialização, de desenvolvimento de cidadania e estímulo à consciência.

No entanto, segundo Thiesen (2012, p. 132), a participação dos professores acontece basicamente na “constituição do movimento curricular nas escolas”, que perpassa entre o currículo escolar e a política curricular, não tendo participação nas pesquisas, nos “debates epistemológicos”. Contudo os professores podem e devem participar de propostas curriculares elaboradas pelos sistemas, que têm como intuito apresentar à rede, diretrizes metodológicas e norteadoras que possam contribuir com a melhora da ação pedagógica. No Estado de Santa Catarina isso vem ocorrendo desde o ano de 1991, onde, por meio de uma construção coletiva de educadores, vêm se constituindo propostas curriculares como documentos norteadores para o currículo da Educação Básica no Estado.

A proposta curricular, de acordo com Arroyo (2007), não deve apresentar conteúdos prontos e acabados que devem ser apresentados aos alunos pelos professores. Os currículos devem ser estabelecidos de acordo com “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais” (ARROYO, 2007, p. 4). Alinhada a essa perspectiva, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) apresenta que o percurso formativo a ser trabalhado pela escola deve organizar-se pautado em uma organização curricular que respeita a diversidade dos sujeitos que compõem a Educação Básica, inclusive o jovem, adulto e idoso. Baseado nesse pensamento, os conhecimentos curriculares da EJA devem emergir das situações reais e concretas da vida dos estudantes, tendo como base o diálogo, a relação docente/discente e o emprego dos saberes prévios para que novos conhecimentos sejam adquiridos.

A consideração do perfil dos sujeitos remete a conteúdos relacionados às condições e experiências de vida dos trabalhadores, às questões derivadas do mundo do trabalho, às desigualdades sociais, às relações sociais de gênero, à diversidade e orientação sexual, entre outras. Quando estas questões chegam às turmas de EJA, podem mobilizar os saberes trazidos pelos estudantes e promover a apropriação e produção de novos conhecimentos, levando as práticas pedagógicas a superarem a condição do Ensino Supletivo e ampliar na direção da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o Documento Nacional Preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, um currículo para a EJA

[...] não pode ser previamente definido, sem passar pela mediação dos estudantes e de seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado e do sistematizado em referências do ensino

fundamental e do Ensino Médio, para se reconhecer e legitimar currículos praticados no cotidiano das salas de aula. (BRASIL, 2016, p. 81)

Assumir para esta modalidade um rol específico de conteúdo, que viesse a ser ensinado a priori, indistintamente para jovens e adultos de todo o Brasil, independentemente de suas experiências de escolarização ou das práticas sociais vivenciadas, nos remeteria à concepção de suplência. Esta concepção busca sua superação desde a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, não sendo possível de ser realizada e nem mesmo indicada, pois segundo o Parecer/CNE/CEB nº 11/2000, o currículo da EJA é o currículo da Educação Básica, no entanto a sua especificidade está nos sujeitos para os quais ela se destina. Com esta reflexão, não se pretende o esvaziamento das práticas educativas, mas a sua potencialização por meio da construção da identidade pedagógica própria da modalidade EJA.

Por fim, entendemos por currículo um conjunto de ações e propostas educativas que devem ser trabalhadas com os alunos, que levem em consideração as questões culturais, étnicas, éticas, de gênero, sociais, entre outras. O currículo, em especial o de EJA, deve procurar ampliar conhecimentos, aptidões e concepções para que o aluno tenha condições de se aprimorar e integrar progressivamente na sociedade, de forma consciente e ativa. Baseada neste pensamento, foi criada a disciplina CCTT que será apresentada a seguir.

2.5 O INÍCIO DA DISCIPLINA CCTT NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

O objeto desta pesquisa se delinea a partir dessa seção, portanto dedicada à disciplina CCTT. Inicialmente narra-se os motivos que levaram a uma discussão de alteração da matriz curricular da EJA na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

No ano de 2010, as matrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de Santa Catarina eram consideradas semipresenciais, pois os alunos cumpriam uma carga horária que não chegava a 50% do ensino presencial previsto nas novas resoluções de EJA: Resolução/CNE/CEB nº 4/2010, Resolução/CNE/CEB nº 3/2010, e Resolução/CEE/SC nº 074/2010²⁸. Na época da publicação destas resoluções, a Secretaria de Estado da Educação tinha, na sua estrutura, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJ), vinculada à Diretoria de Educação Básica, que, objetivando atender às novas legislações, buscou

²⁸ Resolução/CEE/SC nº 74, de 07 de dezembro de 2010 - estabelece Normas Operacionais Complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

readequar as matrizes existentes. Por conta disso, no início de 2011, os técnicos da GEREJ, apresentaram uma nova matriz de EJA que cumpria, integralmente, a carga horária mínima estabelecida pela legislação vigente e que tornava a EJA presencial.

No decorrer do ano de 2012, os técnicos da SED verificaram que houve uma alta evasão de alunos, em virtude do “engessamento” da matriz, uma vez que os alunos não tinham opção de escolha de horários e disciplina. Por conta disso, começou a se estudar uma forma de alterar novamente a matriz curricular e atender a especificidade do sujeito da EJA, com horário mais flexível, que ele pudesse escolher a quantidade de dias na semana para estudar, mas, por conta disso, a matriz deveria ser por disciplina.

Ao estudar a mudança para essa nova matriz, a Gerência de EJA, deparou-se com alguns problemas. O primeiro problema apresentado foi que, pela nova matriz, o professor teria que dar cinco aulas diárias para o cumprimento da carga horária mínima, o que acarretaria no pagamento de aula excedente. Porém, o professor de EJA, segundo a Gerência de Recursos Humanos, não teria direito ao recebimento da aula excedente. Como solução para o problema, a Gerência de EJA estudou a possibilidade da EJA se beneficiar do Art. 17 da Resolução/CNE/CEB nº 4, que prevê a possibilidade de ter 20% da carga horária destinada ao desenvolvimento de projetos que permitam ao aluno lidar melhor com o conhecimento e a experiência, ou seja, o aluno faria 04 aulas diárias em sala de aula e a quinta aula poderia ser desenvolvida por meio de projetos não presenciais. Nos 20% da carga horária não presencial, a ideia era trabalhar com a chamada vivência cidadã, que seria o momento de contemplar no currículo as experiências, conhecimentos, os saberes trazidos pelo educando, para que ele pudesse incorporar na própria formação as experiências de vida.

Após algumas reuniões entre os técnicos da GEREJ para construção dessa nova matriz, com a incorporação da chamada vivência cidadã, a Gerência de EJA deparou-se com um novo problema: era preciso que houvesse um professor que pudesse orientar e acompanhar esse novo trabalho, não deixando por conta, exclusivamente, do aluno, pois o professor que trabalharia a disciplina, propriamente dita, não teria condições de realizar o acompanhamento da vivência cidadã, uma vez que ele não seria contratado para isso. Diante deste novo impasse, discutiu-se novamente que, para se ter um professor contratado, seria preciso uma nova disciplina na matriz; para tanto buscou-se, junto ao setor de matrizes²⁹, uma disciplina que já existisse no sistema e que se aproximasse das ideias e propostas da vivência

²⁹ Setor de matrizes – Setor da Secretaria de Estado da Educação que tem como uma das atribuições, liberar, no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), as matrizes curriculares para as escolas estaduais.

cidadã. Entre as várias disciplinas disponíveis existia uma que se chamava “Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho” (CCTT) e que, a princípio, se encaixava dentro das vivências socializadoras e dos objetivos propostos.

Escolhida a nova disciplina para a matriz de EJA, o objetivo era que os 20% da carga horária do curso fosse destinada à disciplina CCTT. Considerando que a matriz era por disciplina e cada disciplina teria 20% de sua carga horária com a CCTT, viu-se que a somatória desta disciplina daria mais de 300 horas, o que ultrapassaria a carga horária das demais disciplinas. Então percebeu-se que deixando a CCTT como uma disciplina isolada tornaria inviável sua inserção na matriz, devido à alta carga horária.

A partir do novo impasse, foi realizada uma reunião entre a Gerência de EJA e a de Recursos Humanos, onde se chegou à conclusão de que se a CCTT fosse fragmentada dentro de cada disciplina seria possível deixá-la na matriz e fazer o pagamento do professor.

Resolvidas as dificuldades, passou-se para a discussão da ementa das disciplinas com a inclusão da CCTT. Para que os professores pudessem ter uma compreensão de como trabalhar a disciplina, a Gerência de EJA encaminhou para todos os Centros de Educação de Jovens e Adultos, subsídios de apoio – os Cadernos de EJA – que são disponibilizados pelo Ministério da Educação e que abordam diversas temáticas relacionadas ao mundo do trabalho. Além dos Cadernos encaminhados, foi sugerido que os professores trabalhassem com os alunos, projetos que envolvessem: música, escultura, estória em quadrinhos, propaganda visual, literatura, esporte, lazer, tecnologia, direitos humanos, promoção de saúde, geração de renda, além do acesso a programação artística da comunidade, entre outros assuntos.

No ano de 2013, a nova matriz de EJA, com a disciplina CCTT, passou a vigorar na rede estadual, permitindo que houvesse, na sala de aula, uma contextualização das experiências e saberes dos adultos, juntamente com a realidade do dia a dia vivida na comunidade e no mundo. No entanto, devido à rotatividade de técnicos na Gerência de EJA, somente no ano de 2016, a Portaria nº 13/2016, que trata das matrizes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA, foi elaborada e publicada no Diário Oficial da União, tornando as matrizes de EJA oficiais na rede estadual.

Atualmente, a disciplina não está mais atrelada a questões administrativas ou financeiras, mas voltada totalmente para questões pedagógicas e com o desafio de promover uma educação que dialogue com as especificidades dos sujeitos da EJA, por meio de práticas pedagógicas que o reconheçam para além de sua situação como estudante; a disciplina CCTT pode ser entendida como estratégia de construção da identidade pedagógica da EJA.

3. APORTES METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta o delineamento metodológico da pesquisa e apresenta a escolha do método, do cenário, dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos para a coleta de dados, da análise de conteúdo e da ética.

3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

Toda pesquisa científica é composta por métodos científicos, que segundo, Gerhardt e Silveira (2009, p. 11), basicamente compreendem “um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequados para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados”.

A metodologia, segundo Minayo (2009), nada mais é do que o agrupamento do método, das técnicas e da criatividade e experiência do pesquisador, sendo que sua atividade preponderante é a pesquisa, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 126), diferencia-se pelo “modo científico para obter conhecimento da realidade empírica (...) tudo que existe e pode ser conhecido pela experiência. Processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

Apresentamos, abaixo, a adaptação do quadro, elaborado por Prodanov e Freitas (2013), que representa os critérios básicos da pesquisa e adequado para esta pesquisa no campo de EJA.

Quadro 1 - Critérios básicos da pesquisa (continua)

Critérios	Classificação	Descrição
Natureza	Básica	Objetiva gerar conhecimentos novos para os avanços da ciência, em especial da educação de jovens e adultos.
Objetivo do Estudo	Exploratório	Visa familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, permitindo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão e precisão.
Procedimento Técnico	Questionário (<i>Survey</i>)	Visa obter opiniões de uma população específica por meio de questionamento direto das pessoas.
	Pesquisa Bibliográfica	Tem como finalidade refletir sobre o tema da pesquisa a partir de referenciais teóricos consistentes.

Quadro 1 - Critérios básicos da pesquisa (conclusão)

Critérios	Classificação	Descrição
Abordagem	Qualitativa	Visa entender e interpretar comportamentos, atitudes e modificações que influenciam uma escolha.
	Quantitativa	Prioriza apontar numericamente a frequência e intensidade de determinados comportamentos, motivações.
Análise de Dados	Análise de Conteúdo	Constitui um conjunto de técnicas onde se busca descrever o conteúdo enunciado no processo de comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017, com base em Prodanov e Freitas (2013, p. 126-129).

A natureza da pesquisa, de acordo com o quadro de critérios acima, caracteriza-se por ser básica, pois, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Quanto ao objetivo da pesquisa, esta é de cunho exploratória, que tem como principal objetivo, segundo Gil (2008, p. 27), “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Além de permitir uma maior familiaridade com o objeto da pesquisa, tornando-o mais explícito. O objetivo do uso da pesquisa exploratória é tornar mais familiares assuntos desconhecidos ou pouco explorados, no caso, a pertinência da disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho no aprendizado dos alunos da EJA.

Ao discutir o tipo de abordagem, a pesquisa baseou-se no método quantitativo e no qualitativo. Quanto à abordagem quantitativa, Prodanov e Freitas enfatizam que a mesma

[...] considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69)

A utilização da abordagem quantitativa caracteriza-se, segundo Richardson (1999), pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Esta abordagem tende a garantir uma maior precisão nos trabalhos, permitindo poucas distorções, centrando-se na objetividade, o que será importante para a obtenção dos dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas.

Para o estudo exploratório de caráter quantitativo, optou-se pelo método de pesquisa tipo levantamento ou *survey*, acreditando ser este o mais adequado para verificar as características ou interesses de uma determinada população, sem que haja manipulação. O método *survey* é conhecido como uma pesquisa de opinião e, de acordo com Babbie (1999), se destina à pesquisa em grande escala, com a característica de dois tipos de instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista estruturada. O questionário autoaplicável tende a ser encaminhado pelos correios, pela internet ou de forma coletiva presencial. A entrevista estruturada pode ser aplicada por telefone ou presencial. No caso desse trabalho, optou-se por utilizar somente o questionário como método de levantamento.

Diferentemente da quantitativa, a abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2008), dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos, pois aprofunda-se naquilo que não é aparente. Para Creswell, a pesquisa qualitativa

[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura flexível. (CRESWELL, 2010, p. 26)

Em se tratando dos procedimentos técnicos, a pesquisa utilizou uma amostra da população de alunos do Ensino Médio da modalidade EJA, fazendo uso da aplicação de um questionário e da pesquisa bibliográfica. O questionário segundo, Lakatos e Marconi,

[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201)

A opção pela escolha do questionário como instrumento de coleta deve-se à vantagem que o mesmo proporciona, como: a obtenção de um grande número de dados ao mesmo tempo em que atinge um maior número de pessoas simultaneamente; permite haver maior liberdade nas respostas, uma vez que há o anonimato; e pelo fato da probabilidade de se obter respostas mais rápidas e precisas.

O outro procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com referenciais teóricos publicados, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), pode ser “constituído principalmente de: livros,

revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”.

Após a coleta de dados, o método escolhido para analisar os dados qualitativos foi o da Análise do Conteúdo, cujo objetivo é obter o(s) sentido(s) de um documento e que, segundo Franco (2008, p. 23), é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Tal técnica é utilizada em diversas áreas do conhecimento, desta forma, não contém receitas prontas, pois, segundo Bardin (2011, p. 37), é “um método muito empírico, (...) dependente do tipo da ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe regra pronta (...) somente algumas regras de base.” A Análise de Conteúdo tende a ser mais que uma técnica de análise de dados, ela representa uma abordagem metodológica.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Foi escolhido como cenário da pesquisa o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/CEJA, situado na ilha de Florianópolis, capital catarinense, por ser esta a mais antiga escola estadual de Santa Catarina na modalidade EJA; por ser a primeira a ter autorização do Conselho Estadual de Educação para a oferta do Ensino Médio; e a que possui o maior número de alunos matriculados, da alfabetização ao Ensino Médio.

O CEJA de Florianópolis foi criado em 1977, por meio do Decreto nº 3.638/77, para atender alunos pela metodologia do ensino individualizado. Atualmente, oferta escolarização por meio do ensino presencial por disciplina, atendendo 1.925 alunos, em três turnos, conforme dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), obtidos em outubro de 2017.

O prédio onde funciona a sede do CEJA é compartilhado com o Centro de Educação Profissional Dr. Jorge Lacerda/CEDUP, em virtude disto possui um espaço físico restrito, com poucas salas de aula, tendo a necessidade de atender a demanda de alunos em outros locais, que são os chamados atendimentos descentralizados. Os atendimentos descentralizados, num total de 12 (doze), funcionam nos bairros do município de Florianópolis, objetivando dar atendimento mais próximo às residências dos alunos. Os locais dos atendimentos descentralizados são salas de aula disponibilizadas por outras escolas estaduais ou municipais, centros comunitários, biblioteca pública, o complexo penitenciário

de Florianópolis, atendendo os alunos privados de liberdade, e as unidades socioeducativas, com atendimento aos menores infratores.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Ao decidir sobre o sujeito da pesquisa, constata-se, a partir de Mattos e Alves (2014, p. 3), que “a ausência das vozes de alunos nas pesquisas educacionais releva a importância de se explorar mais detalhadamente o que eles têm a nos dizer sobre si próprios e sobre as suas escolas”. A partir deste pensamento, optou-se em dar vez e voz ao aluno, que é o maior beneficiado. É, o aluno, a pessoa que melhor pode nos dizer se o que está sendo trabalhado na nova disciplina, está sendo um diferencial para o aprendizado.

O CEJA de Florianópolis, segundo dados do SISGESC, tinha matriculado no mês de outubro de 2017, quando da realização da coleta de dados, 1.925 alunos, destes, 1.488 estavam matriculados no Ensino Médio, distribuídos nos vários espaços físicos do CEJA, seja na sede do mesmo ou nos atendimentos descentralizados. Entendendo por amostra “uma pequena parte dos elementos que compõem o universo” (GIL, 2008, p. 121), optou-se por escolher como participantes da pesquisa os alunos de Ensino Médio que frequentam a sede do CEJA de Florianópolis, por considerar ser uma amostra significativa e representativa do número total de alunos da referida unidade escolar.

Nos dias que se visitou a escola para explicar a pesquisa e solicitar a participação, encontravam-se em sala de aula 359 alunos, no entanto, somente 211 alunos disponibilizaram seus *e-mails* para receber o questionário *on-line*. Deste total, somente 50 alunos reencaminharam o questionário respondido.

Os alunos escolhidos para participar da pesquisa frequentavam o segundo e o terceiro anos do Ensino Médio. Não havia turmas de primeiro ano em andamento no período em que se visitou a escola.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Sendo uma pesquisa de cunho exploratório, foi utilizado como procedimento técnico de coleta de dados o questionário, pois por intermédio dele é possível

[...] levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser

pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. (SEVERINO, 2007, p. 125)

O questionário possui alguns pontos fortes que favorecem sua aplicação, como: garantia do anonimato, que leva o participante da pesquisa a se sentir mais seguro e confiante, permitindo que respostas mais verdadeiras sejam apresentadas; questões objetivas e padronizadas que garantem mais uniformidade e facilidade para pontuação; tempo indeterminado, permitindo que as pessoas tenham tempo para pensar na resposta; aplicável à grande número de pessoas simultaneamente; além do baixo custo. Estas vantagens foram ampliadas com a utilização da tecnologia, no caso, com a utilização de um questionário *on-line*, enviado pelo correio eletrônico, utilizando como ferramenta o *Google Forms*, permitindo uma maior otimização do tempo e um menor custo financeiro.

Nesta pesquisa, o uso do levantamento de tipo *survey on-line* foi essencial para aplicar o questionário. A escolha e aplicação do questionário *on-line* permitiu envolver maior número de participantes e acelerar o tempo necessário para a tabulação dos dados na etapa seguinte, uma vez que as informações obtidas nas perguntas de múltipla escolha foram facilmente visualizadas pela pesquisadora, permitindo, a mesma, debruçar-se na reflexão das respostas dissertativas.

Para a aplicação do questionário *on-line* foi escolhido como ferramenta de construção o *Google Forms* ou Google Formulário, pelos seguintes motivos: possuir conta no servidor; certa familiaridade com a plataforma Google; facilidade em encontrar na internet vídeos de orientação para criação; gratuidade no uso; facilidade em gerar tabulação de dados e criação automática de gráficos a partir das respostas dos participantes.

Para realizar a aplicação do questionário procurou-se, primeiramente, a Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis, que é o órgão responsável pelas escolas estaduais da região da Grande Florianópolis, com o objetivo de solicitar autorização para entrar no CEJA e realizar a pesquisa. Concedida a autorização, dirigiu-se à direção do CEJA de Florianópolis para se apresentar e solicitar autorização para visitar todas as turmas de Ensino Médio que estudam na sede da unidade escolar, nos períodos diurno e noturno. Após a aprovação, a direção informou que não havia turmas de primeiro ano em andamento, apenas turmas de segundo e terceiro ano. Na sequência, apresentou os dias e horários que as turmas estariam em sala de aula, para que se organizasse as visitas.

Nos dias combinados para as visitas, a direção da unidade escolar acompanhou a pesquisadora nas salas de aula, quando se apresentou e explicou o objetivo da pesquisa e a

forma como seria realizada, por meio de um questionário *on-line* (Apêndice A). Com o intuito de obter a maior participação dos alunos, falou brevemente sobre as questões presentes no questionário e a importância da participação dos mesmos. Após, perguntou quais alunos tinham *e-mail* e se estes poderiam fornecê-lo para que fossem enviados os questionários *on-line*. Na sequência, passou uma folha onde os alunos escreveram os *e-mails* para posterior participação na pesquisa. Dos 359 alunos que estavam presentes na sala de aula nos dias das visitas, 211 forneceram seus *e-mails* para poder receber a pesquisa, caracterizando um percentual de 58,7% dos presentes.

Anteriormente a visita aos alunos, na primeira semana do mês de setembro de 2017, o questionário foi testado (pré-teste) com 10 pessoas convidadas. Após a reavaliação e validação do questionário, o mesmo foi encaminhado aos *e-mails* dos alunos durante a segunda quinzena do mês de setembro. Devido ao baixo retorno dos questionários, estes foram reencaminhados ao final da primeira quinzena do mês de outubro. Sendo que a coleta dos dados se deu ainda durante o mês de outubro.

O questionário encaminhado para os alunos foi dividido em duas seções. A primeira seção apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser aceito ou não pelo aluno. Caso o Termo não fosse aceito, dava-se por encerrada a pesquisa, mas se o aluno aceitasse o termo, ia para a segunda seção. A segunda seção consistia de seis perguntas de múltipla escolha e de duas perguntas dissertativas, relativas à disciplina CCTT, objeto principal do estudo.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para iniciar a análise dos dados optou-se por trabalhar, primeiramente, com os dados quantitativos, objetivando mostrar o perfil dos alunos de Ensino Médio que participaram da pesquisa.

Na segunda etapa, apresentamos os dados qualitativos, por meio da Análise de Conteúdo (AC), que é uma metodologia de pesquisa que representa

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Bardin (2011) propõe um método para a análise de conteúdo organizado em quatro etapas: organização da análise, codificação, categorização e, por fim, inferência e interpretação.

Na primeira etapa, organização da análise, o primeiro passo consiste na pré-análise, que é a fase da organização e da intuição, que “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125). Trata-se, também, da fase de escolha dos documentos analisados, da formulação de hipóteses e objetivos, e elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final. O segundo passo, consiste na exploração do material, que é a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. É nessa etapa que o questionário e as planilhas criadas pelo Google Formulário, a partir das respostas, são exploradas para auxiliar na próxima etapa, a codificação.

Na segunda etapa, denominada codificação, são definidos os itens de análise e/ou unidades de registro. “A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 133). Na codificação há o estabelecimento de unidades de registro e da separação das informações presentes no questionário, levando a uma separação de dados para a etapa seguinte.

A terceira etapa, categorização, apesar de não ser obrigatória, é utilizada na maioria dos estudos de análise de conteúdo. Trata-se do agrupamento dos elementos por características, a partir de critérios definidos. Segundo Bardin (2011, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Na etapa da categorização os dados similares entre si são reunidos, estabelecendo-se, a partir das respostas do questionário, as categorias para a análise.

Na última etapa estão a inferência e interpretação. As inferências buscam esclarecer as causas ou os resultados da mensagem. Trata-se da interpretação controlada dos conteúdos reais e ocultos presentes em todo material coletado, procurando sistematizar os resultados com os objetivos inicialmente previstos, procurando construir conhecimentos científicos a partir do objeto pesquisado.

Percebem-se algumas vantagens ao utilizar a Análise do Conteúdo para interpretação dos dados, entre elas estão a de analisar e compreender mensagens sem que o autor/pesquisado tenha consciência ou perceba que está sendo analisado.

Neste trabalho, apoiamos-nos na dimensão da categorização, porém entendemos que para construir categorias necessitaríamos de entrevistas e um maior tempo com os alunos para compreender suas falas, por isso, optamos pelas unidades de registro, construindo as seguintes unidades temáticas, a partir das respostas dos alunos no questionário *on-line*: experiência significativa, experiência indiferente, aprendizagem e tecnologia, aprendizagem e mediação, aprender com qualidade e entraves curriculares.

3.6 SOBRE A ÉTICA NA PESQUISA

Por questões de ética, fez-se necessário apresentar, aos sujeitos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice B), aprovado pelo Comitê de Ética por meio do Parecer nº 2.339.578, que tinha como objetivo apresentar a investigação a ser realizada, seus benefícios e riscos, para que sua manifestação em participar ou não seja livre e consciente.

O TCLE foi apresentado aos alunos juntamente com o questionário *on-line*, enviado por *e-mail*, o qual só seria liberado caso aceitassem participar, caso contrário, recebiam uma mensagem de agradecimento e encerramento do questionário.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise de dados apresenta-se a organização e a interpretação dos dados que foram obtidos no questionário *on-line*, aplicados com os alunos de Ensino Médio. Esta seção contém, ainda, um levantamento sobre o Ensino Médio da EJA estadual, dados referentes à faixa etária e sexo dos participantes, informações sobre a conclusão do Ensino Fundamental, o tempo de frequência na EJA e o tempo permanecido fora do ambiente escolar.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 211 alunos de EJA de Ensino Médio que forneceram *e-mail* para participar da pesquisa, 50 responderam o questionário, caracterizando 24% de participação. Os dados apresentados abaixo fazem parte das seis perguntas quantificáveis do questionário *on-line*, que tinham como objetivo verificar o perfil dos alunos participantes. No entanto, antes de discutir os dados obtidos com os alunos, avaliamos ser de suma importância apresentar, primeiramente, informações sobre o Ensino Médio estadual na EJA.

4.1.1 Um olhar para o Ensino Médio da EJA de Florianópolis e de Santa Catarina

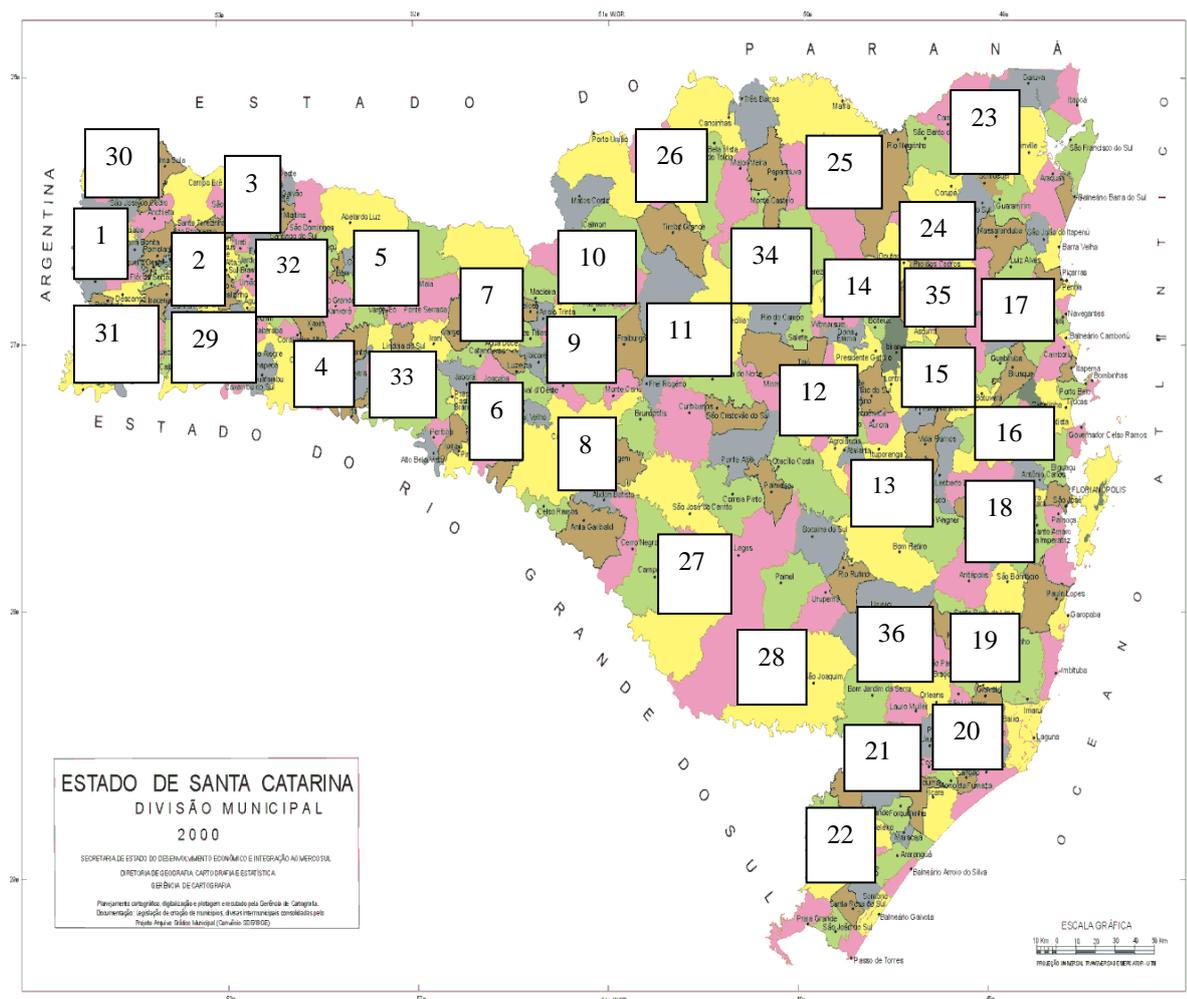
Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que não seria possível verificar a percepção dos alunos pesquisados sobre a disciplina CCTT sem, primeiramente, compreender como está distribuída em Santa Catarina a oferta da modalidade EJA. Por isso, decidimos escrever uma seção específica com dados gerais sobre os CEJAs, em especial sobre o Ensino Médio catarinense. No entanto, ao pesquisarmos dados atuais não encontramos nenhum material pronto e disponível, o que nos levou a solicitar informações junto aos técnicos do SISGESC para sistematizar e apresentar.

Para um maior enriquecimento da pesquisa, consideramos imprescindível realizar um mapeamento da EJA em Santa Catarina, identificando a localização geográfica dos CEJAs, quantitativo de professores, alunos e turmas de Ensino Médio. A partir desses dados, estabeleceu-se um recorte para a região de Florianópolis, apresentando os dados representativos do CEJA de Florianópolis, objeto desse estudo.

Para Bardin (2011), este exame da coleta de dados também faz parte da Análise de Conteúdo, pois para entender o objeto é necessário o conhecimento do contexto.

A figura 1 representa o mapa de Santa Catarina dividido em 295 municípios, com a localização geográfica dos 40 (quarenta) CEJAs que estão distribuídos em todas as regiões do Estado catarinense e que atendem 34.336 alunos, segundo dados do SISGESC (setembro/2017), dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Figura 1 - Localização geográfica dos CEJAs



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir de imagem da internet³⁰.

O Governo de Santa Catarina, a partir do ano de 2003, objetivando uma descentralização político-administrativa, criou 36 Secretarias de Desenvolvimento Regional e autorizou a criação de um CEJA em cada Secretaria, com exceção de quatro regiões que possuem dois CEJAs sob sua supervisão. Ficando assim distribuídos:

³⁰ Disponível em: <<https://mapasblog.blogspot.com/2011/10/mapas-de-santa-catarina.html>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

- 1- CEJA de São Miguel do Oeste
- 2- CEJA de Maravilha
- 3- CEJA de São Lourenço do Oeste
- 4- CEJA de Chapecó
- 5- CEJA de Xanxerê
- 6- CEJA de Concórdia
- 7- CEJA de Joaçaba
- 8- CEJA de Campos Novos
- 9- CEJA de Videira
- 10- CEJA de Caçador
- 11- CEJA de Curitibanos
- 12- CEJA de Rio do Sul
- 13- CEJA de Ituporanga
- 14- CEJA de Ibirama
- 15- CEJA de Blumenau
- 16- CEJA de Brusque
- 17- CEJA de Itajaí e CEJA de Balneário Camboriú
- 18- CEJA de Florianópolis e CEJA de São José
- 19- CEJA de Laguna e CEJA de Imbituba
- 20- CEJA de Tubarão
- 21- CEJA de Criciúma
- 22- CEJA de Araranguá
- 23- CEJA de Joinville
- 24- CEJA de Jaraguá do Sul
- 25- CEJA de Mafra e CEJA de São Bento do Sul
- 26- CEJA de Canoinhas
- 27- CEJA de Lages
- 28- CEJA de São Joaquim
- 29- CEJA de Palmitos
- 30- CEJA de Dionísio Cerqueira
- 31- CEJA de Itapiranga
- 32- CEJA de Quilombo
- 33- CEJA de Seara

34- CEJA de Taió

35- CEJA de Timbó

36- CEJA de Braço do Norte

Os CEJAs são unidades escolares que ofertam a modalidade EJA, com um quadro administrativo e pedagógico próprio. A seguir apresentaremos o quadro 2, com o quantitativo de professores efetivos e admitidos em caráter temporário.

Quadro 2 - Número de professores por CEJA (continua)

CEJA	Professor Efetivo	Professor Admitido em Caráter Temporário (ACT)
Tubarão	13	35
Criciúma	07	56
Blumenau	08	34
Joinville	06	88
Rio do Sul	03	32
Lages	17	72
São Bento do Sul	03	16
Mafra	04	27
Joaçaba	13	37
Chapecó	04	38
São Miguel do Oeste	11	10
Itajaí	10	61
Balneário Camboriú	03	41
Caçador	04	45
Araranguá	14	64
Brusque	03	92
Xanxerê	04	33
Canoinhas	07	54
Jaraguá do Sul	05	35
Imbituba	07	27
Laguna	02	71
Ituporanga	05	40

Quadro 2 - Número de professores por CEJA (conclusão)

CEJA	Professor Efetivo	Professor Admitido em Caráter Temporário (ACT)
Maravilha	03	36
Curitibanos	03	43
Ibirama	04	27
Florianópolis	17	81
São José	02	65
São Lourenço do Oeste	06	19
Campos Novos	01	35
Videira	10	44
Palmitos	05	19
São Joaquim	00	19
Dionísio Cerqueira	03	19
Itapiranga	01	08
Quilombo	01	07
Seara	02	29
Taió	01	14
Timbó	02	65
Braço do Norte	02	24
Concórdia	03	61
TOTAL	219	1.623

Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir dos dados do SISGESC, de 09 set. 2017.

Podemos observar que o total de professores efetivos é de 219, no entanto este número diminui significativamente nas salas de aulas, pois um grande número deles encontra-se em concessão de afastamento, exercendo funções administrativas ou de confiança ou realizando permuta em outros estados.

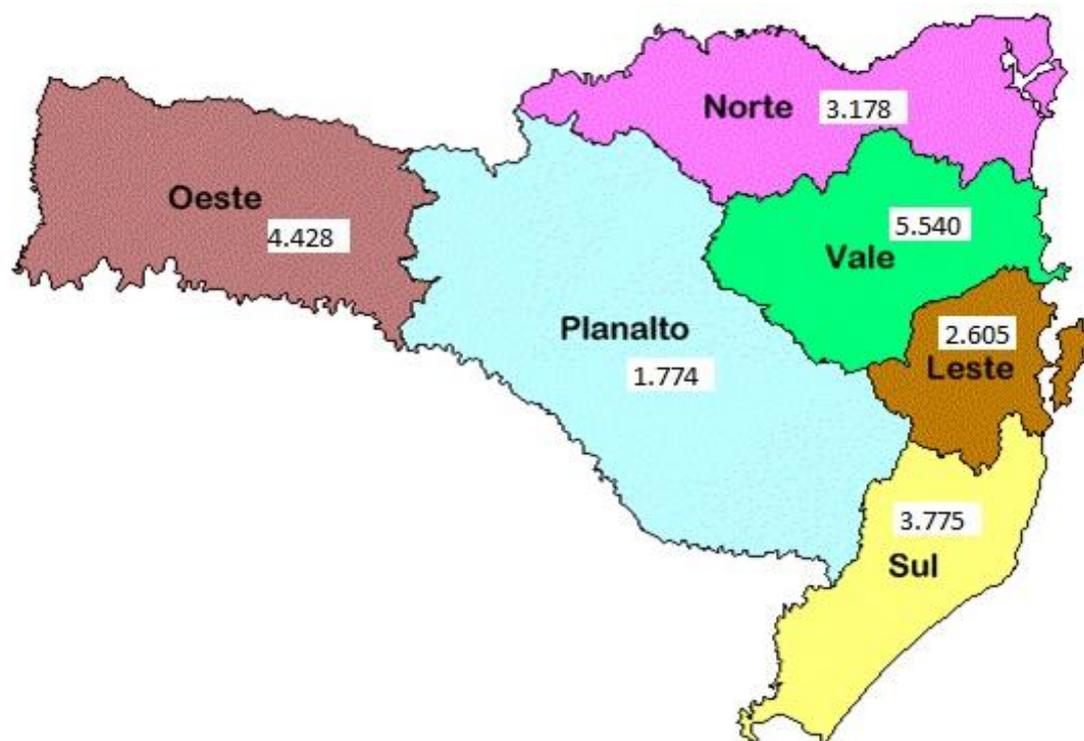
A maioria significativa dos professores dos CEJAs, no total de 1.623, são professores ACTs, contratados semestralmente, tendo em vista que a matriz de EJA é semestral. A admissão de professores em caráter temporário, para atuação na Educação Básica, ocorre mediante processo seletivo realizado anualmente.

O baixo número de professores efetivos na EJA acaba por gerar um impacto negativo, pois é preciso recorrer à contratação de professores ACTs que, muitas vezes, não têm

experiência anterior na modalidade e, principalmente, devido à grande rotatividade desses profissionais, que, ao final de cada semestre, não têm garantida sua continuidade na unidade escolar.

A figura 2 apresenta o número de alunos do Ensino Médio matriculados nas seis mesorregiões do Estado catarinense.

Figura 2 - Total de alunos de Ensino Médio de EJA por mesorregião



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir da imagem retirada da internet³¹ e de dados do SISGESC de 10 out. 2017.

Os CEJAs estão agrupados nas seguintes mesorregiões:

- 1- Leste ou Grande Florianópolis: CEJA de Florianópolis e CEJA de São José.
- 2- Norte: CEJA de Joinville, CEJA de Jaraguá do Sul, CEJA de São Bento do Sul, CEJA de Canoinhas e CEJA de Mafra.
- 3- Oeste: CEJA de Chapecó, CEJA de Maravilha, CEJA de Palmitos, CEJA de Quilombo, CEJA de São Lourenço do Oeste, CEJA de Concórdia, CEJA de Seara, CEJA de Joaçaba, CEJA de Videira, CEJA de São Miguel do Oeste, CEJA de Dionísio Cerqueira, CEJA de Xanxerê, CEJA de Itapiranga e CEJA de Caçador.

³¹ Imagem disponível em: <<https://www.infoescola.com/mapas/mapa-geografico-santa-catarina/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

- 4- Planalto ou Serrana: CEJA de Lages, CEJA de São Joaquim, CEJA de Curitibanos e CEJA de Campos Novos.
- 5- Sul: CEJA de Araranguá, CEJA de Criciúma, CEJA de Braço do Norte, CEJA de Laguna, CEJA de Tubarão e CEJA de Imbituba.
- 6- Vale: CEJA de Blumenau, CEJA de Brusque, CEJA de Timbó, CEJA de Itajaí, CEJA de Balneário Camboriú, CEJA de Ituporanga, CEJA de Rio do Sul, CEJA de Taió e CEJA de Ibirama.

Pode-se observar que a mesorregião do Planalto catarinense, apesar de ser a maior em extensão, é a que apresenta o menor número de alunos de Ensino Médio, distribuídos em quatro CEJAs.

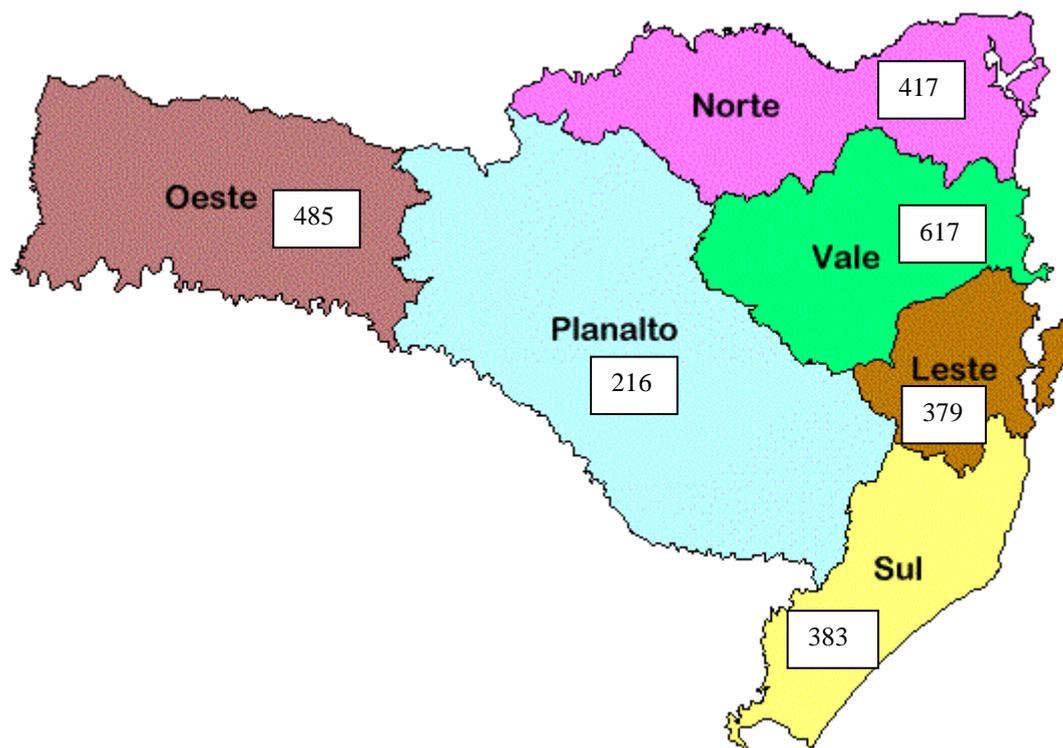
A mesorregião Norte é a região onde se encontra o município de Joinville, que é o mais populoso do Estado, com 515.288 habitantes, segundo Censo/IBGE 2010. No entanto, a mesorregião, com cinco CEJAs, encontra-se em quarto lugar no número de alunos matriculados no Ensino Médio.

A mesorregião Leste é a menor em extensão e a que possui o menor número de CEJAs, apenas dois. É nesta região que se localiza o CEJA de Florianópolis, escola de EJA com o maior número de alunos matriculados no Ensino Médio.

Na mesorregião do Vale ou Vale do Itajaí, segundo dados do Censo/2010, é onde vivem a maioria dos catarinenses entre 25 e 29 anos. Além disso, segundo dados da Confederação Nacional da Indústria (CNI), divulgados em 2017, há no Vale do Itajaí uma grande concentração de indústrias, sendo que 43,6% dos trabalhadores das indústrias de Santa Catarina não têm Ensino Médio completo e, ainda, que houve, no Estado, um acréscimo de 20% no número de estudantes com Educação Básica completa neste setor. Fato este que, possivelmente, tem refletido no maior número de matrículas de EJA do Estado.

Na sequência, apresenta-se a figura 3 que mostra o quantitativo de turmas de Ensino Médio de EJA no Estado.

Figura 3 - Total de turmas de Ensino Médio de EJA da rede estadual por mesorregião



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir da imagem retirada da internet³² e de dados do SISGESC, de 10 out. 2017.

O mapa apresentado traz a mesorregião do Vale como a que apresenta o maior número de turmas de Ensino Médio, 617 turmas, distribuídas em 09 CEJAs.

A mesorregião do Planalto, apesar de ser a mais extensa, possui 04 CEJAs e apenas 216 turmas de Ensino Médio.

A mesorregião Oeste, possui 485 turmas, distribuídas em 14 CEJAs.

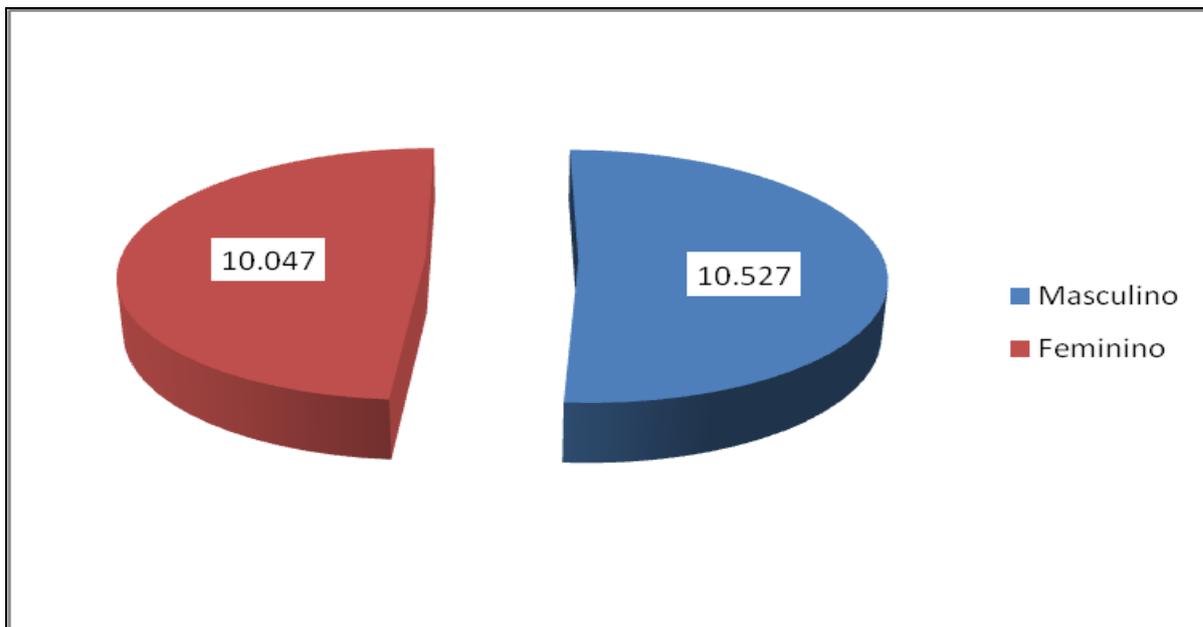
Já a mesorregião Norte do Estado catarinense é formada por 05 CEJAs, totalizando 417 turmas.

O Sul, com 06 CEJAs, e o Leste catarinense, com 02 CEJAs, estão representados por 383 e 379 turmas, respectivamente.

A seguir, no gráfico 1, trazemos o quantitativo de alunos do Ensino Médio, a partir do gênero.

³² Imagem disponível em: <<https://www.infoescola.com/mapas/mapa-geografico-santa-catarina/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Gráfico 1 - Total de alunos de Ensino Médio de EJA na rede estadual por gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir dos dados do SISGESC, de 10 out. 2017.

Buscando conhecer um pouco mais sobre os alunos de EJA do Ensino Médio, apresentamos a quantidade de alunos, por gênero, matriculados na rede estadual.

Percebe-se que a diferença quantitativa entre o sexo masculino e feminino é pouco representativa, sendo que 10.527 alunos são do sexo masculino e 10.047 são do sexo feminino, que corresponde a 52% e 48%, respectivamente.

Posteriormente, apresentamos, por meio da figura 4, os números de alunos e turmas de Ensino Médio do CEJA de Florianópolis.

Figura 4 - Panorama do Ensino Médio do CEJA de Florianópolis



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir da imagem retirada da internet ³³ e de dados do SISGESC, de 10 out. 2017.

A figura 4 traz o panorama do Ensino Médio do CEJA de Florianópolis, apresentando o mapa da capital catarinense, o segundo município mais populoso do Estado, com 421.240 habitantes, segundo Censo/IBGE 2010. De acordo com o mesmo censo, a partir da organização do portal Datapedia, encontramos em Florianópolis, considerando a população acima dos 25 anos, 34.342 habitantes com Ensino Fundamental completo e Médio incompleto.

Já o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, que leva em conta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), aponta que em 2010, o percentual da população de 18 anos ou mais com o Ensino Fundamental completo no município de Florianópolis era de

³³ Imagem disponível em:

<https://www.google.com.br/search?ei=W2n_WeeIBoezwAS7sp3IAQ&q=mapa+de+florian%C3%B3polis+sc&oq=mapa+de+floria&gs_l=psy-ab.1.1.0110.3286.4152.0.6087.6.6.0.0.0.0.167.681.0j5.5.0....0...1.1.64.psy-ab..1.5.679....0.p3KQ94eRM6w>. Acesso em: 05 nov. 2017.

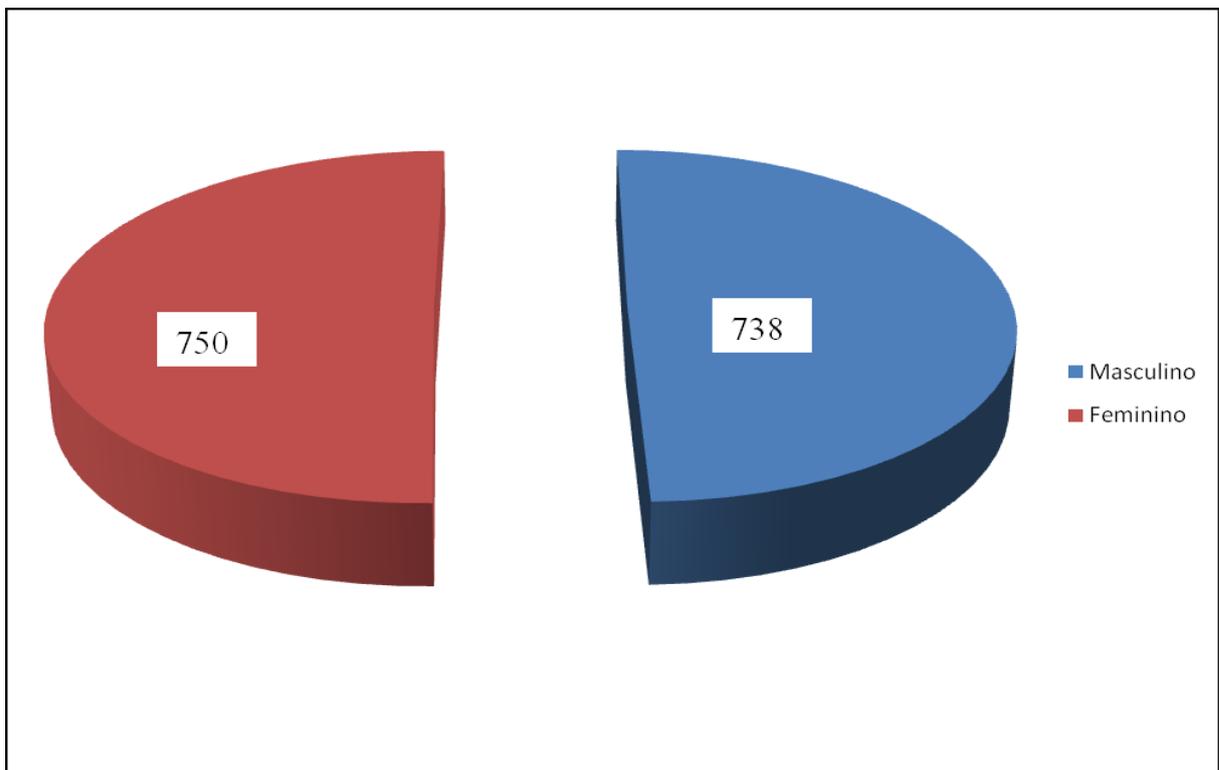
80,03% e que a expectativa de anos de estudo da população florianopolitana era de 10,79 anos.

Esses dados nos indicam que há uma significativa demanda para a conclusão do Ensino Médio no município de Florianópolis.

Em Florianópolis, localiza-se o mais antigo CEJA do Estado e o maior em número de matrículas, com 1.925 alunos matriculados, sendo que, deste total, 1.488 estão cursando o Ensino Médio, em 214 turmas.

Na sequência, apresentamos o gráfico 2 com o quantitativo de alunos por gênero, no CEJA de Florianópolis.

Gráfico 2 - Total de alunos de Ensino Médio do CEJA de Florianópolis por gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2017, a partir dos dados do SISGESC, de 10 out. 2017.

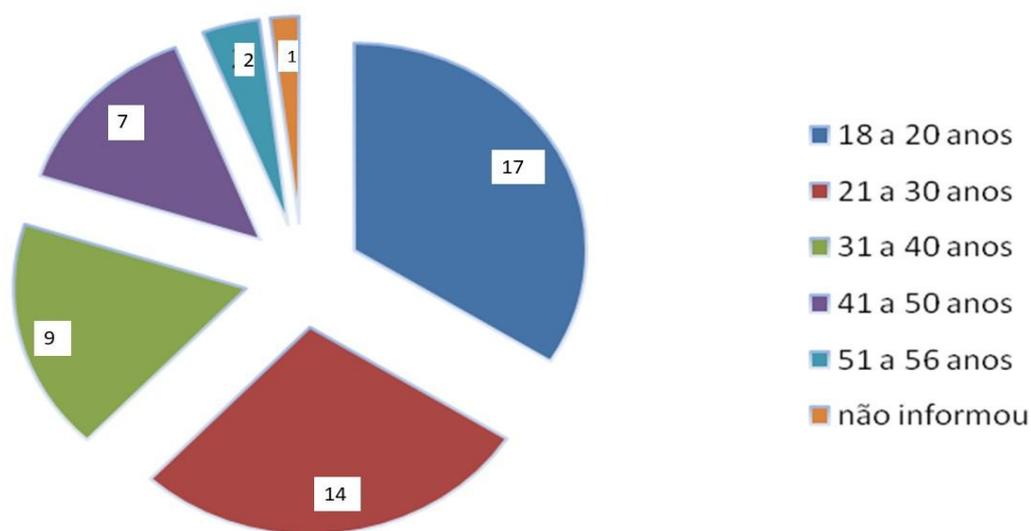
Pode-se observar, no gráfico acima, que há uma diferença mínima no número de alunos matriculados no CEJA de Florianópolis por gênero, sendo que o feminino se sobressai com um quantitativo de 750 alunas, enquanto no masculino há 738 alunos, totalizando 50,40% e 49,59%, respectivamente.

4.1.2 Conhecendo os alunos pesquisados

Os dados apresentados na sequência fazem parte das questões objetivas, respondidas pelos pesquisados presentes na primeira parte do questionário *on-line*.

Com o objetivo de verificar a faixa etária dos alunos participantes, a primeira pergunta do questionário encaminhado aos pesquisados foi “Qual é a sua idade?”, cujo resultado está apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) considera jovem a pessoa entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Portanto, ao observarmos o gráfico podemos verificar o expressivo número de matrículas de jovens no Ensino Médio, pois 61% dos participantes estão na faixa etária dos 18 aos 30 alunos, sendo 17 alunos entre 18 e 20 anos e 14 alunos entre 21 e 30 anos.

Buscando compreender quem são os jovens que buscam a EJA para dar continuidade aos estudos, compartilha-se com o pensamento de Magalhães que diz que os jovens

[...] são sujeitos em um adiantado processo de socialização, ocorrido principalmente em espaços não escolares, onde aconteceram interações certamente significativas, no convívio com seus pares, nos seus grupos de pertencimento, em outras instituições, ou até mesmo, a partir das suas experiências malsucedidas na instituição escolar. (MAGALHÃES, 2009, p. 39)

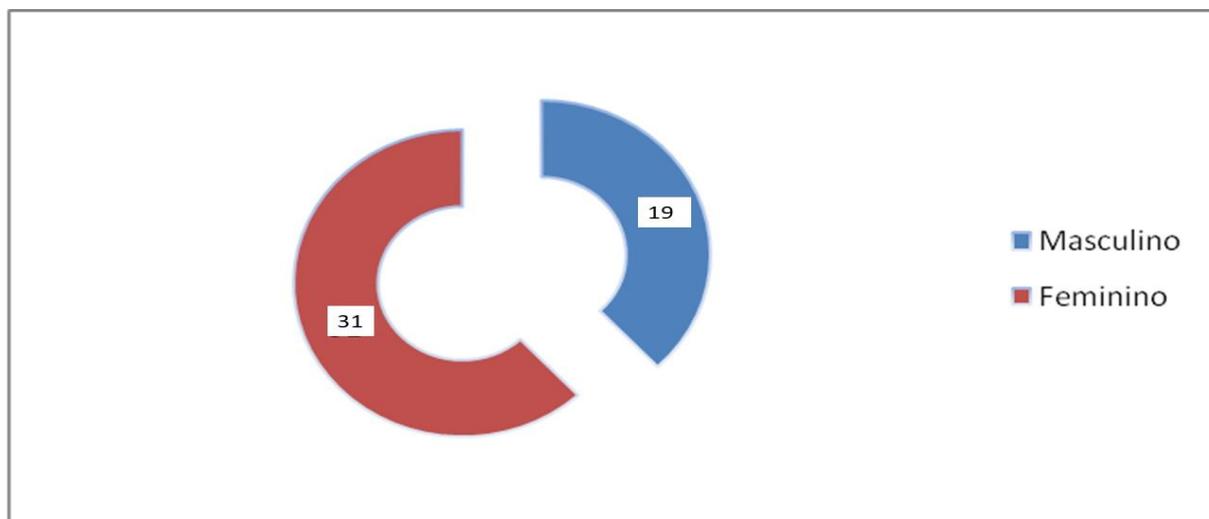
O jovem que procura a EJA, normalmente, não é aquele que obteve sucesso na trajetória escolar, ao contrário, é aquele que apresentou dificuldades na vida acadêmica, repetiu de ano sucessivas vezes e que, além disso, é proveniente de uma camada social mais baixa, fatores estes que o tornaram incompreendido e não aceito pelo meio escolar. Pensamento este respaldado por Losso (2012, p.52), quando afirma que um “agravante na trajetória escolar dos jovens alunos nas turmas de EJA tem a ver com a “distorção” entre idade e série, uma vez que muitos já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental e Médio e ainda estão estudando”; e Haddad e Di Pierro quando afirmam que os jovens mantêm com a escola

[...] uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 127)

Ao entendermos quem são esses jovens, deparamo-nos com a pesquisa de Soares (2013) que aponta que a juvenilização na EJA é um fenômeno em ascensão no Brasil, promovido tanto pelas falhas no sistema de ensino, quanto pelas questões provenientes do mundo do trabalho. Já Martins Filho (2011) alerta que é do ser humano o gosto pela aprendizagem; que não existe uma categoria geracional específica para aprender e que em qualquer época da vida o ser humano tem direito a uma educação de qualidade. Portanto, concluímos que a população jovem que se faz presente nos bancos escolares da educação de jovens e adultos tende a continuar a aumentar, exigindo, com isso, adaptações nos currículos escolares.

A seguir, visualizamos o gráfico 4 que apresenta o número de alunos pesquisados por sexo.

Gráfico 4 - Quantitativo de alunos por sexo



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com o intuito de verificar a quantidade de alunos por sexo que participaram da pesquisa, a segunda pergunta foi “Qual seu sexo?”.

A partir das respostas é possível verificar que é expressiva a presença do sexo feminino presente nas turmas de Ensino Médio que participaram da pesquisa, pois dos 50 alunos participantes, 31 são mulheres e 19 homens, que corresponde a 62% e 38%, respectivamente. Respalhando o gráfico 2, que apresenta um maior número de mulheres matriculados nas turmas de Ensino Médio do CEJA de Florianópolis, refletindo aqui uma maior procura do sexo feminino pelo retorno aos bancos escolares.

A maior presença do público feminino se reitera também na quantidade de mulheres no município de Florianópolis. Segundo dados do Censo, em 2010 havia, em Florianópolis, 218.193 mulheres e 203.047 homens, gerando um percentual de 52% de sexo feminino e 48% do sexo masculino.

Mas quem são esses homens e mulheres que frequentam a EJA? De acordo com Leoney,

É importante se pensar os sujeitos da EJA como possuidores de identidades plurais, e não fixas e imutáveis, mas um produto das diferenças culturais características desse público, diferenças de gênero, raça, religiosidade, fases da vida etc. São essas diferenças que os caracterizam e ao mesmo tempo criam as identidades que são partilhadas, como as trajetórias migrantes e de interrupção da escolarização. (LEONCY, 2013, p. 32)

Mesmo pensando nesses sujeitos como possuidores de identidades plurais, podemos fazer um recorte e analisar um pouco sobre a questão gênero e sexo, mais especificamente

ainda, a situação das mulheres que frequentam as turmas de EJA, uma vez que essa pesquisa teve participação de 62% do sexo feminino. Para Bastos (2011) e Leony (2013), gênero e sexo são conceitos díspares, uma vez que sexo se refere à questão anatomofisiológica existente entre homens e mulheres; e gênero, as diferenças entre mulheres e homens no interior das relações e práticas sociais.

Em se tratando do gênero feminino, Bastos (2011) afirma que, ainda na década de 50, a mulher possuía um acesso restrito à educação formal, no entanto, ao longo do século XX, houve um aumento significativo da escolaridade feminina, com a busca desta pela Educação de Jovens e Adultos. Leony (2013, p. 34) vai um pouco além, dizendo que as mulheres que frequentam a EJA “são pessoas que, de modo geral, trazem consigo crenças e valores arraigados e muitas vezes não enxergam a escola como meio para subverter seu cotidiano de opressão e dominação”. As mulheres tendem a ver a escola não apenas como um lugar para aprender conceitos formais, mas como um ambiente de convivência social.

No entanto as mulheres, apesar de aparentarem ter as mesmas oportunidades educacionais que os homens, acabam por estar em defasagem uma vez que possuem uma jornada de trabalho mais longa, devido ao acúmulo de trabalho externo e doméstico, além de um salário inferior, o que acaba por colocá-las no *status* de inferioridade e restrição perante as oportunidades e direitos de vida. Mas, segundo o Relatório Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade³⁴ (2003), elaborado pela UNESCO, é possível que as mulheres venham a ter sucesso e condições de competitividade de emprego, além de obterem salários e cargos iguais aos dos homens, desde que busquem níveis mais altos de desempenho.

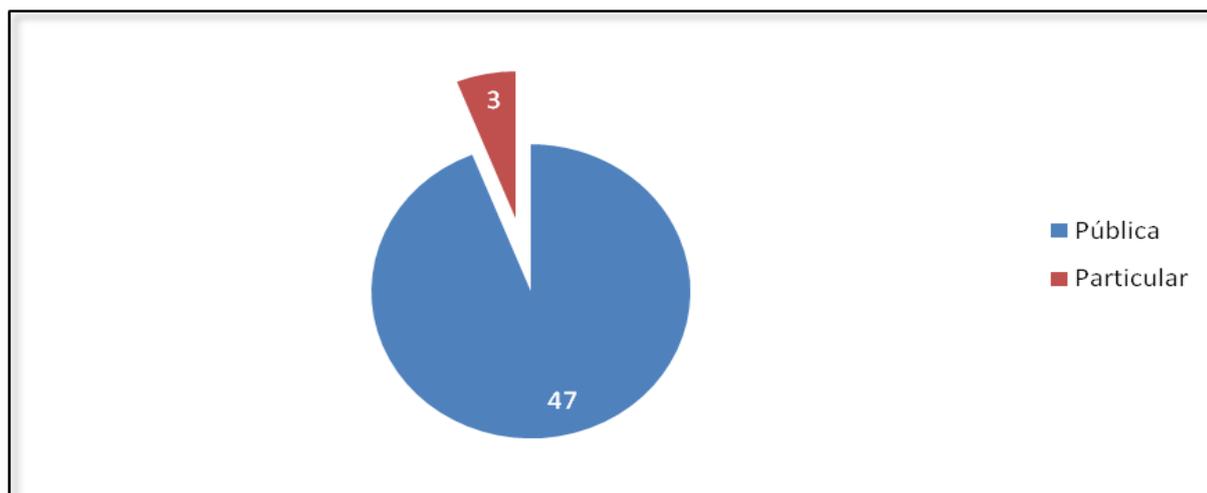
Por fim, podemos dizer que é notório o aumento do acesso e participação da mulher no processo educacional, independentemente de idade e questão econômica. Corroborando, Silva (2010b, p.72) afirma que a “realidade educacional no país mudou bastante no sentido de que as mulheres hoje ocupam mais bancos de escolas e cursos superiores do que acontecia há alguns anos”. No entanto, o que ainda precisa ser conquistado é a qualidade do acesso e do ensino, além da permanência nos bancos escolares. Isto não somente para o gênero feminino, mas também para o masculino.

Na sequência, podemos observar o gráfico 5 que nos mostra se os alunos pesquisados concluíram o Ensino Fundamental em uma escola pública ou particular.

³⁴ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

A terceira pergunta do questionário *on-line*, “Você concluiu o Ensino Fundamental em escola pública ou particular?”, foi feita com a intenção de verificar se os alunos de Ensino Médio da EJA são oriundos de escolas públicas ou particulares.

Gráfico 5 - Escola de conclusão do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Observando o gráfico, percebemos que somente 03 alunos são oriundos de escolas particulares, os demais 47 alunos, concluíram o Ensino Fundamental em escolas públicas, caracterizando 94% do público pesquisado.

A revelação dessas informações vai ao encontro dos dados apresentados pelo Censo Escolar/INEP 2017³⁵, onde 924.750 estudantes estavam matriculados no 9º ano de escolas públicas de EJA e apenas 14.403 estudantes matriculados no 9º ano na EJA de escolas privadas. O Censo de 2016 também apresenta que havia 2.233.118 estudantes matriculados no 9º ano do ensino regular das escolas públicas e nas escolas privadas, 415.575.

Esses números revelam o que já era esperado: que, entre os alunos pesquisados de Ensino Médio, a maioria fosse oriunda de escolas públicas, uma vez que estas possuem um número comprovadamente superior de alunos em relação às escolas particulares ou privadas. Apesar de haver um número significativo de alunos matriculados em escolas particulares, não podemos deixar de comentar que cabe ao poder público, seja ele federal, estadual ou municipal, garantir o acesso, a qualidade e a permanência dos alunos nas escolas públicas. De acordo com Gadotti,

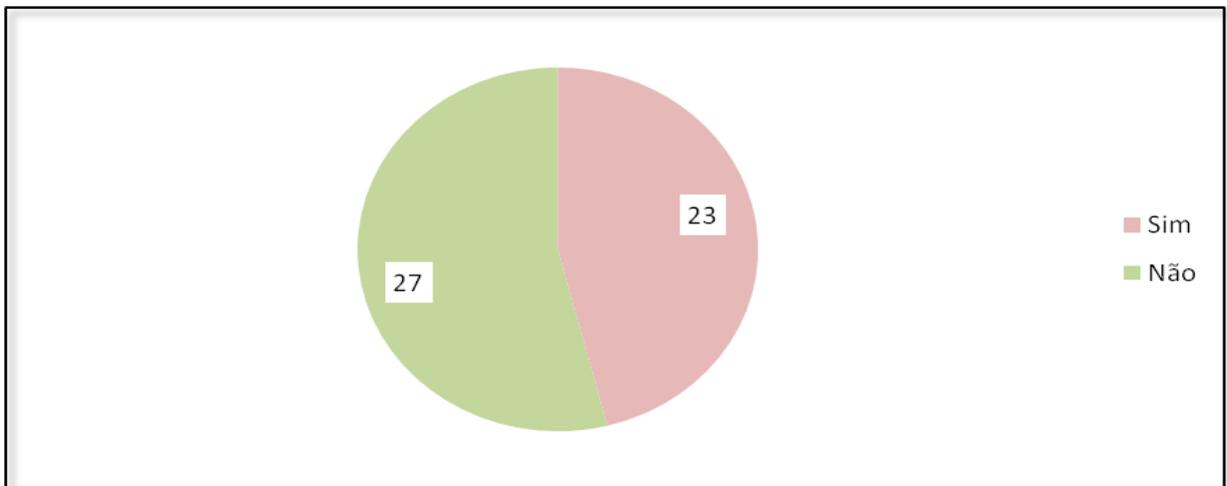
³⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos. (GADOTTI, 2013, p. 4)

Martins Filho (2016) aponta que um dos desafios da escola contemporânea é uma educação pública comprometida com o povo. Isto jamais pode significar o avanço neoliberal e políticas privatizantes que retiram da população o direito de aprender a qualquer tempo. O direito dos jovens e adultos ao acesso a uma escola com ensino de qualidade está previsto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, como um fator preponderante para atender às características e peculiaridades do público da referida modalidade de ensino.

Complementando essa questão, a quarta pergunta, representada no gráfico 6, foi “Você concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos?”.

Gráfico 6 - Conclusão do Ensino Fundamental na EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A quarta pergunta do questionário teve como objetivo verificar se os alunos do Ensino Médio são oriundos da EJA, ou seja, se concluíram o Ensino Fundamental nessa referida modalidade. Percebe-se que quase metade dos alunos, vinte e três, veio de uma experiência anterior na EJA.

O Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica que não é considerada extensiva, pois há um número significativo de jovens e adultos que não ingressaram no mesmo, sequer chegaram a concluir o Ensino Fundamental. O abandono escolar, em especial dos jovens de

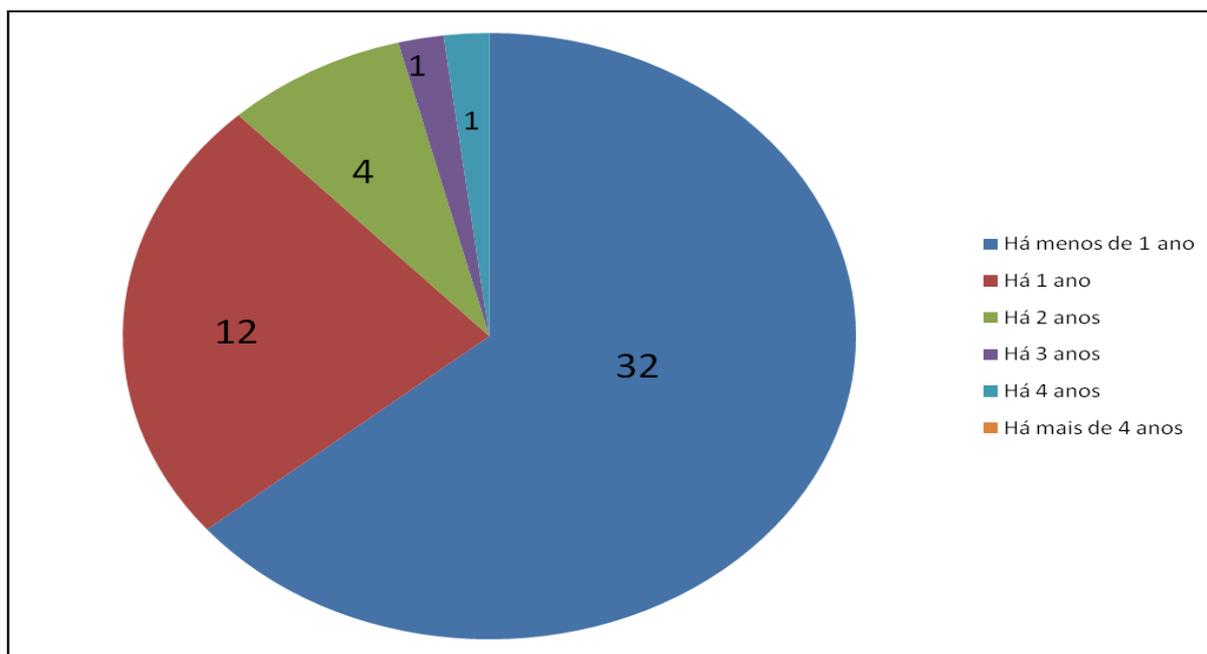
18 a 25 anos, que é o público maior dessa pesquisa, não é uma questão recente, contudo constitui um grande problema social, necessitando de políticas educacionais inclusivas para o público de EJA. De acordo com Pompeu,

[...] diversos fatores sociais, culturais e históricos influenciam diretamente no modo de o aluno perceber o mundo escolar e sua posição desigual na sociedade, principalmente no que diz respeito aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, os quais correm contra o tempo para conseguir uma nova inserção social e profissional na sociedade. (POMPEU, 2011, p. 65)

A EJA tem apresentado sucessivos casos de desistência escolar e alguns dos motivos, que levam o aluno a evadir-se, podem estar ligados à questão do trabalho, aos horários incompatíveis de estudo, trabalho e afazeres domésticos; condições de acesso, muitas vezes por falta de vaga, transporte e dinheiro; por falta de motivação, ao perceber que a educação que está recebendo não é significativa e atraente para ele. Enfim, independentemente dos motivos que levam os alunos da EJA evadirem-se da escola no Ensino Fundamental, muitos acabam por retornar seus estudos de Ensino Médio na mesma modalidade de ensino. É o caso de 46% dos alunos que participaram da pesquisa.

Na sequência, apresenta-se o gráfico 7 que nos permite visualizar há quanto tempo os alunos pesquisados frequentam a EJA.

Gráfico 7 - Tempo de frequência na EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na quinta pergunta do questionário, “Há quanto tempo você frequenta a Educação de Jovens e Adultos?”, percebe-se que 32 alunos, correspondente a 64% dos pesquisados, estão há menos de um ano frequentando a modalidade EJA e 12 alunos responderam que estão há um ano no curso. Esta pergunta leva-nos a refletir que a grande maioria dos alunos está iniciando o Ensino Médio sem ter feito o Ensino Fundamental nesta modalidade, uma vez que estão há pouco tempo frequentando a EJA, provavelmente, pelo fato de ser um público jovem, conforme mostrou o gráfico 3.

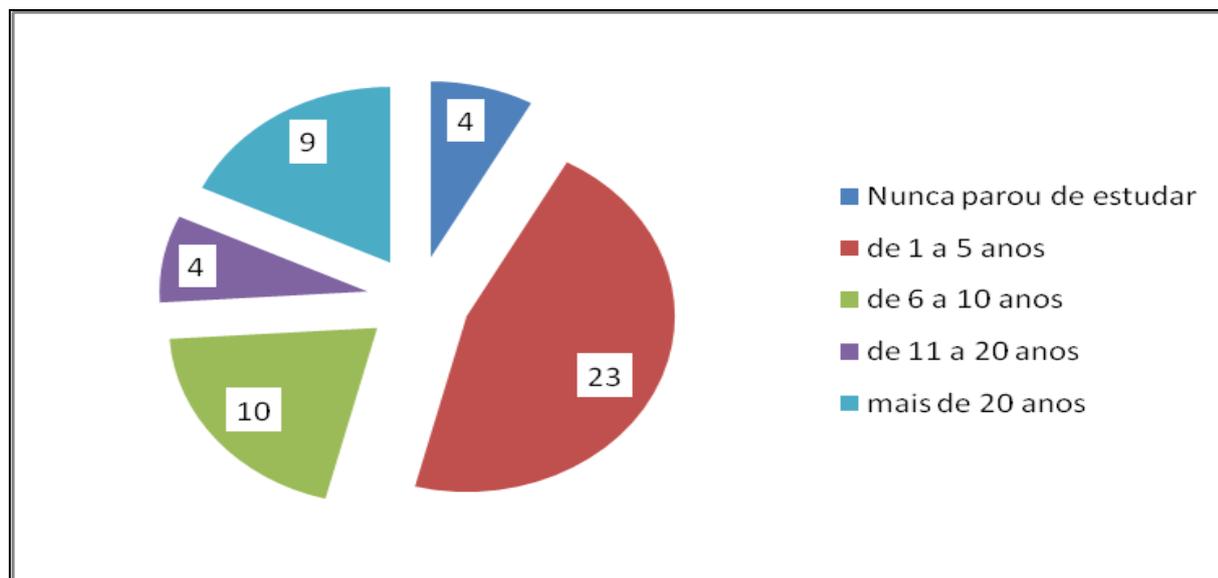
O aumento do ingresso desse público jovem no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos revela-nos que a evasão do Ensino Fundamental está alta e que as causas são várias. Algumas das causas são destacadas por Carvalho (2012, p. 1), ao explicitar que “a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola, entre outras”.

Hoje, no Brasil, a evasão escolar tem se destacado principalmente na rede pública, onde o grande índice está relacionado ao ingresso no mundo do trabalho, devido à necessidade de ajudar no aumento da renda familiar. Necessidade essa, relacionada à questão social. No entanto, não se pode descartar que entre as causas, ainda, pesam às questões culturais, econômicas e também pedagógicas.

No tocante à questão pedagógica, percebe-se uma possível falta de uma proposta pedagógica integrada, que leve em conta os saberes dos alunos e as necessidades do dia a dia, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

Para concluir a verificação do perfil dos pesquisados, a sexta pergunta, representada no gráfico 8, foi “Quanto tempo você ficou sem estudar antes de se matricular na modalidade Educação de Jovens e Adultos?”

Gráfico 8 - Tempo fora da escola antes de ingressar na modalidade EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Observa-se que 46%, equivalente a 23 pesquisados, ficaram até cinco anos sem frequentar a escola, no entanto, também é significativa a quantidade de alunos que estão há mais de 20 anos fora dos bancos escolares, num total de 09 alunos.

A evasão escolar, como falado anteriormente, configura-se quando o aluno abandona a escola durante o ano letivo, independentemente, dos motivos que o levaram a realizar tal ato e ao tempo que permanece ou permaneceu fora dela. No entanto, torna-se necessário entender o porquê do retorno aos bancos escolares e para isso buscamos os estudos de Siqueira (2009), que apresenta como um dos maiores motivos que leva os alunos a buscarem a EJA e retornar aos estudos é o mercado de trabalho, ao exigir profissionais escolarizados e qualificados. Fato corroborado pelo estudo de Cassamali et al. (2016), quando apresenta que conseguir um bom emprego e contribuir com a renda familiar é o principal motivo para retornar à escola, seguido do desejo de ingressar na faculdade. Cassamali et al. vai um pouco além, informando que a maioria dos alunos pesquisados indicaram que tiveram apoio da família, amigos, professores e outros alunos para retornar aos estudos.

Enfim, independentemente dos motivos que levam os alunos a abandonar a escola e do tempo de permanência fora dela, com o passar do tempo, eles tendem a reconhecer a falta do ensino e a necessidade de retornar aos bancos escolares, que deve ser assegurada pelo Estado por meio de escolas com condições necessárias para que completem a escolarização.

A partir das seis primeiras perguntas do questionário *on-line*, foi possível averiguar que os participantes da pesquisa são extremamente jovens, sendo a maioria do sexo feminino,

oriundos de escola pública, com conclusão de Ensino Fundamental na chamada escola “regular”, apesar de uma parcela significativa ter concluído na modalidade EJA. Observa-se, ainda, que a maioria está há menos de um ano frequentando a EJA e não ficou mais de cinco anos sem estudar.

A seguir, apresenta-se as perguntas discursivas sobre a disciplina CCTT, as quais foram realizadas com o objetivo de verificar como ela é percebida e compreendida pelos alunos e qual tem sido sua contribuição para a aprendizagem.

4.1.3 A disciplina CCTT em análise

Os dados apresentados a seguir fazem parte das duas últimas perguntas do questionário *on-line* e referem-se ao objeto desse trabalho que é a disciplina CCTT. A sétima pergunta procurou identificar como tem sido, para os alunos, a experiência de estar cursando a disciplina e a oitava e última pergunta, trouxe a questão da aprendizagem, se a disciplina está de fato contribuindo para uma melhor aprendizagem.

A partir da pergunta discursiva “Relate como tem sido sua experiência de estar fazendo a disciplina CCTT”, apresentamos as ponderações dos alunos, que serão representados pela letra A para fins de anonimato e uma posterior análise das informações obtidas.

As experiências obtidas ao longo da vida e no cotidiano escolar de uma sala de aula são fundamentais para o aprendizado e somente podem ser narradas com profundidade por aqueles que a vivem com intensidade. De acordo com Lindeman,

[...] a fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Aprendizagem consiste na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendemos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos. [...] A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto. (LINDEMAN, 1926, p. 9, tradução nossa).

As pretensões e anseios de um aluno que retorna ao banco escolar depois de muito tempo afastado, normalmente, devem ser colocados na prática pedagógica do professor, que deve levar em consideração a experiência do aluno. Pois, segundo Lindeman (1926), a análise das experiências é o centro da metodologia da educação do adulto e, para Abreu

A experiência de vida é o elemento chave para a aprendizagem do adulto. Portanto, o ambiente de aprendizagem com pessoas adultas é permeado de liberdade, afetividade e incentivo para cada indivíduo falar de sua história, ideias, opinião,

compreensão e conclusões e o diálogo, a essência do relacionamento educacional entre adultos. (ABREU, 2009, p. 25)

Para Paulo Freire, os homens e mulheres estabelecem relações *no* e *com* o mundo, e, com isso, adquirem experiências e saberes que com o passar do tempo vão se intensificando, permitindo que aprendamos. A experiência e os saberes obtidos nas relações são, para Freire, o elemento fundamental para que ocorra aprendizagem.

Levando em consideração que a experiência e o conhecimento se transformam em aprendizagem, tornou-se necessário verificar, junto aos pesquisados, como tem sido a experiência de estar trabalhando a disciplina CCTT e, a partir de suas narrativas, foi possível criar unidades temáticas que, para a Análise de Conteúdo, é uma metodologia de reunir informações comuns.

É imperioso destacar que a leitura exaustiva das respostas do questionário, em sintonia com as orientações de Bardin (2011), foi o que permitiu escolher algumas unidades temáticas para representar as percepções dos alunos. Neste trabalho, entendemos como percepções, num diálogo com Martins Filho (2011), aquilo que saltou aos olhos e que realmente nos chamou a atenção no processo de pesquisa.

4.1.3.1 Experiência significativa

Na primeira unidade temática, pudemos verificar, na resposta de 12 alunos (representados pela letra A), que a experiência de estar fazendo a disciplina CCTT está sendo boa, tranquila, interessante e proveitosa, uma novidade, além de reflexiva, como visto nas falas³⁶ a seguir:

A2 – *“Então, tudo está sendo novidade eu estou desatualizado nos estudos”*.

A3 – *“Boa, os professores nos fazem refletir sobre temas do nosso cotidiano como: preconceito, mercado de trabalho, violência urbana, políticas sociais entre outros”*.

A5 – *“A experiência de estar aprendendo e produzindo, é muito boa, uma experiência melhor que o ensino fundamental”*.

A7 – *“Experiência boa. Com ele aprendemos a lidar com dia a dia e a conviver melhor”*.

³⁶ As falas apresentadas em itálico são transcrições das respostas dos alunos, que em alguns momentos usaram termos próprios da oralidade e termos usados digitalmente nas redes sociais, mas pelo respeito aos seus saberes, optamos por fazer a correção do texto.

A10 – *“Ótima! Tenho aprendido muita coisa, coisas a qual não estudei nos colégios anteriores”*.

A16 – *“Boa, traz temas interessantes e pouco falados!”*.

A28 – *“Tem sido muito bom, pois muitas vezes sai um pouco do assunto das disciplinas abordadas e nos traz outros temas que também são interessantes no nosso cotidiano”*.

A30 – *“Nunca tinha feito antes, mas eu estou adorando em fazer e novas experiências que nós temos. E novos conhecimentos que pode ajuda ainda mais no nosso dia a dia”*.

A37 – *“Espetacular. Uma nova modalidade onde aprendi e contínuo aprendendo coisas novas uma matéria de suma importância para mim”*.

A43 – *“Boa, pois está sempre agregando algo a mais a aula”*.

A44 – *“Pouco interessante, porém produtivo”*.

A46 – *“Considero minha experiência com a disciplina CCTT favorável”*.

A fala do aluno A44, *“Pouco interessante, porém produtivo”*, chamou-nos a atenção, pois ao mesmo tempo em que nos diz que a experiência de estar fazendo a disciplina CCTT não é interessante, fala que ela é produtiva. Esta discrepância leva-nos a refletir sobre o real conhecimento que o aluno possa ter a respeito da disciplina.

Apesar da maioria dos alunos ter ficado algum tempo fora da sala de aula, como nos mostra o gráfico 8, demonstraram uma disposição e abertura ao novo, no caso a disciplina CCTT. O baixo índice de opiniões positivas nos permite refletir que, provavelmente, a experiência de estar cursando a CCTT tem sido significativa para poucos alunos, talvez porque a maioria não tenha compreendido sua função e aplicabilidade, deixando de perceber a sua utilidade para determinadas situações de vida.

Ao abordar o tema experiência, remetemo-nos ao teórico John Dewey que trabalhou o tema e que foi referendado por Carlesso e Tomazetti (2009, p. 3), ao dizerem que *“ao ‘experienciar’ (grifo do autor) o aluno envolve-se em uma educação diferenciada do que julgamos ser a educação nos moldes tradicionais e, ao mesmo tempo vivencia o processo educativo de forma participativa”*. Com isso, enfatiza a importância do aluno no processo de construção do conhecimento.

Ainda amparados em Dewey,

[...] podemos entender a educação como um meio pelo qual o homem explora (experiencia) o mundo e, num processo de continuidade, em que uma experiência gera outra, há o acúmulo de conhecimentos, significações e valores sobre os quais

estão sustentadas novas buscas e pesquisas, sempre vinculadas à experiencição e, neste sentido, à vida do aluno. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009, p. 4)

Essa experiência, pensada por Dewey, está relacionada, não à estagnação da educação tradicional, mas a uma aprendizagem significativa e à necessidade de desenvolvimento dos sujeitos por meio da reconstrução da experiência e da inovação educacional, uma vez que a escola que temos hoje não está preocupada em ensinar a pensar, mas em transmitir conteúdos desconectados da realidade e do dia a dia dos alunos, em especial dos adultos que possuem uma bagagem de vida, fato este comprovado na fala dos alunos pesquisados, que se encontram na unidade temática que vem a seguir.

Para finalizar a primeira unidade temática, apresentamos, na figura 5, a manifestação dos alunos acerca da experiência significativa em estar cursando a disciplina CCTT.

Figura 5 - Experiência significativa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As respostas de uma parcela de alunos sinalizaram que estar cursando a disciplina CCTT tem sido uma experiência significativa, uma vez que as aulas são produtivas e geram novidades a partir da abordagem de novos temas, permitindo a agregação de novos conhecimentos, reflexão, além de proporcionar uma convivência entre os pares que acabam por fazer uma comparação entre o que aprenderam anteriormente e atualmente. Entendendo

como uma aula produtiva, tendo por base a ideia de Paulo Freire (1996), aquela que desperta curiosidade e espírito investigativo nos alunos, levando-os a desenvolver criticidade e aprender com significado.

4.1.3.2 *Experiência indiferente*

Como segunda unidade temática, está a experiência indiferente, percebida em vinte e três falas, que variam entre o desinteresse do aluno, o desconhecimento da disciplina CCTT e a falta de conexão da mesma.

O desprendimento pela disciplina CCTT e o desinteresse pela existência da mesma foi percebido em algumas falas, como é o caso das citações abaixo:

A1 – *“Não muda nada, não sei pra existe isso”;*

A4 - *“Tive apenas 2 aulas, mas não identifiquei a necessidade desta disciplina. Ainda não acrescentou algo de inovador e indispensável para o conteúdo da qual está ligada”.*

A12 – *“Não tão boa”.*

A23 – *“Não sei o que é esta disciplina. A professora explicou, mas não entendi e não quis perguntar novamente”.*

A24 – *“Eu não faço ideia do que é, para mim é algo que nem deveria estar no histórico escolar pois não me agrega nada.”*

A27 – *“Acho que não é preciso”.*

A31 – *“Tem sido difícil me concentrar e acompanhar”.*

A41 - *“Não tão boa”.*

A50 – *“Com todo respeito, inútil”.*

As falas acima demonstram que os alunos ouviram falar sobre a disciplina e talvez tenham tido alguma aula, porém não compreenderam sua função e, por isso, acreditam que a mesma pode ser desconsiderada devido à falta de funcionalidade. Já as falas a seguir demonstram o total desconhecimento dos alunos pela disciplina CCTT:

A13 – *“Não estou fazendo esta disciplina”*

A14 – *“Não faço”.*

A29 – *“Nei sei direito o que é para que é”.*

A33 – *“Ainda não tive contato”.*

A34 – *“Não sei o que é”.*

A35 – *“Nunca fiz”.*

A49 – *“Eu nem sei o que é cctt”.*

Apesar dos alunos dizerem que eles não estão fazendo a disciplina, isto não condiz com a realidade, pois a partir do momento que o aluno procura o CEJA para ingressar na EJA, ele, automaticamente, é matriculado na disciplina CCTT, o que nos leva a pensar que talvez os professores não estejam falando ou trabalhando com a referida disciplina, ou que talvez os alunos não tenham percebido que o professor trabalhou a CCTT, levando a um desconhecimento e desinteresse por parte do aluno,

Além do desinteresse pela disciplina, há os alunos que indicam uma ausência de conexão entre a disciplina ministrada e a realidade dos mesmos. As falas que vêm a seguir indicam esta ausência de conexão:

A6 - *“Tem sido boa, mas meio vaga. Acredito que se perde no meio do conteúdo e não sei diferenciar bem CCTT do conteúdo tradicional”;*

A15 – *“Não entendo muito sobre a matéria, pois os professores dizem que já está no meio das outras”.*

A17 – *“Estou no ceja desde agosto e tivemos apenas uma aula dessa matéria cctt que nos foi ministrada pelo professor Sandro de biologia, ao meu ver não nos acrescentou em nada e percebo também que a maioria dos professores não gostam ou não acreditam na disciplina, por isso não a aplicam”.*

A19 – *“Eu acho que a matéria confunde pois interrompe as outras aulas, talvez seria bom se fosse tipo uma matéria ou um bloco ou uma semana, assim poderemos aprender mais”.*

A36 – *“Normal, só dá para diferenciar porque os professores falam”.*

A40 – *“Normalmente os professores faziam o cctt no final de cada bloco, porém poucos faziam”.*

A45 – *“Desde o início em agosto/2016 a única disciplina que incluía a CCTT nas provas era somente FÍSICA, pois, vou concluir o Ensino Médio em dezembro/2017 e não estou observando em nenhuma disciplina a CCTT”.*

Percebe-se, a partir das colocações dos pesquisados, que talvez a disciplina CCTT não esteja sendo articulada, por alguns professores, com as demais disciplinas e com as experiências de vida dos alunos, permitindo que haja um desinteresse e apatia por parte dos mesmos, tornando a efetivação da disciplina ineficiente. Tal acontecimento, provavelmente, pode estar relacionado ao fato de haver poucos professores efetivos na EJA estadual, conforme apresentado no quadro 2, ocasionando a contratação de muitos professores

admitidos em caráter temporário. A grande rotatividade de professores, uma vez que têm seus contratos firmados semestralmente; a falta de formação continuada frequente; e a ausência de documentos oficiais e ementas sobre a disciplina é o que pode estar ocasionando o despreparo destes profissionais para uma efetiva prática da CCTT.

De acordo com Eugênio (2004, p.146), um dos desafios para a escola é organizar atividades que possibilitem aos alunos vivenciar a sua condição, para isso, o “curso de EJA precisa ser pensado e organizado também a partir dessas demandas. As questões sociais, não podem ser omitidas, pelo contrário, devem ser priorizadas”. Há uma necessidade urgente na EJA de uma definição clara de currículo. Currículo esse que leve em conta as especificidades dos alunos que durante muito tempo tiveram seus direitos negados pela sociedade e pelo Governo, e não um currículo que apresente uma série de conteúdos fechados, que sirva para qualquer público e que, sobretudo, ignore as necessidades dos alunos da referida modalidade. Para Feitosa, ao criar um currículo de EJA

[...] o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isso porque é na ação do sujeito que se estabelece o conhecimento. Os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades, na maioria das vezes, duras e desafiantes, e estão o tempo todo produzindo saberes e culturas. Portanto, é necessária a participação desses sujeitos na elaboração do seu próprio currículo como forma de superar a dicotomia existente entre os saberes escolares e os saberes docentes e discentes. (FEITOSA, 2012, p. 38)

No entanto, a participação dos alunos na elaboração do currículo tem se mostrado praticamente nula, o que, segundo Feitosa (2012, p. 39), “não se trata de uma ausência consentida ou consensual. Ela é imposta e mantida pelo currículo produzido por quem se interessa pela sua manutenção”.

Um currículo de EJA não pode ser deliberado se não tiver a participação efetiva dos estudantes, que apresentam seus saberes, e dos professores, que apresentam suas práticas. Deve ser uma construção coletiva de discentes, docentes e especialistas. Althof e Martins Filho (2016, p. 39) alertam que “o acesso ao conhecimento, à diversidade cultural e linguística, à consciência corporal e às várias possibilidades e complexidades do mundo do trabalho é o que devem ser garantidos na prática pedagógica específica de EJA”.

Finalizando esta unidade temática, apresentamos a figura 6 que sintetiza as dificuldades e barreiras enfrentadas pela disciplina CCTT a partir da visão dos alunos.

Figura 6 – Experiência indiferente



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Na análise da ilustração, é possível perceber que a disciplina CCTT tem se mostrado indiferente para uma parcela significativa dos alunos, pois, para os mesmos, ela tem se constituído como algo sem objetivo definido, sem agregação, inovação, conexão e aplicação, levando a um desinteresse, desconhecimento e necessidade de entendimento, chegando a gerar um sentimento de inutilidade por parte dos alunos.

A última pergunta dirigida aos alunos foi com relação à aprendizagem. Quando pensamos em aprendizagem, remetemo-nos à Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que optou pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada de sócio-histórica ou sociointeracionista.

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções. (SANTA CATARINA, 1998, p. 11)

A aprendizagem, para Vygotsky, é uma atividade conjunta, em que os alunos podem e devem ter espaço, por meio da mediação do professor, que é a figura mais experiente e o

administrador desse processo. A partir deste pensamento, podemos verificar, mediante as falas dos alunos, se a aprendizagem por meio da CCTT está acontecendo de forma mais eficiente, prática e, porque não, prazerosa, além de mediada pelo professor.

Segundo Ribeiro, a aprendizagem

[...] no contexto escolar requer esforço para ocorrer e, muitas vezes, involuntariamente, as ações que são praticadas no dia a dia do educando não são percebidas, mas são estratégias que utilizam para aprender os conteúdos escolares. Por um lado, a literatura brasileira na área de estratégias de aprendizagem ainda é pouco explorada. (RIBEIRO, 2014, p. 9)

Se pesquisarmos as estratégias de aprendizagem na educação de jovens e adultos, encontraremos poucas pesquisas na área, principalmente, referentes ao Ensino Médio. Com isso, considera-se relevante realizar este trabalho, que traz como foco o aluno de Ensino Médio da EJA, e ampliar a atenção para a forma como os alunos estão adquirindo aprendizagem.

Pensando nisso indagamos aos alunos “Você considera que a disciplina CCTT está contribuindo para sua aprendizagem? Por quê?”. A partir das respostas, verificamos que há uma divisão de opiniões dos alunos a respeito da contribuição da CCTT para a aprendizagem, ou seja, 52% dos pesquisados acreditam que a aplicação de fato da disciplina tende a contribuir para seu aprendizado, no entanto, os demais 48% desacreditam ou desconhecem a funcionalidade da mesma. Essa divisão de opiniões nos levou a criar algumas unidades temáticas para melhor analisarmos a opinião dos pesquisados com relação à contribuição da CCTT para a aprendizagem.

4.1.3.3 Aprendizagem e tecnologia

A fala do aluno A8 “*Estamos trabalhando junto com a biologia, mas se a proposta tem tecnologia; acredito que seria mais importante para ter um conteúdo que nos traga uma aprendizagem completa*”, levou-nos a verificar que o aluno sente falta de uma abordagem maior no quesito tecnologia durante as aulas. O uso das tecnologias, que é um dos temas a serem trabalhados na disciplina CCTT, é algo necessário para a vida social e profissional dos alunos, portanto deveria ser explorada de forma mais enfática, uma vez que seu uso tende a estimular a participação dos alunos no processo de construção do próprio conhecimento. Segundo Santos,

O acesso às tecnologias digitais como forma de combater a exclusão social é elemento que impacta diretamente a EJA, visto que essa apropriação tecnológica perpassa pelo direito ao conhecimento, pela inserção no mercado de trabalho e pela participação ativa na sociedade. (SANTOS, 2016, p. 33)

O uso das tecnologias no processo educacional tem se tornado fundamental uma vez que permite que os alunos tenham uma forma diferenciada de ensino, que proporciona a construção de saberes e interações, consentindo que estejam livres de limitações, sejam elas geográficas ou culturais. Pensamento este respaldado por Oliveira, Moura e Sousa, quando afirmam que

As TICs quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de oportunizar melhor domínio na área da comunicação permitindo aos mesmos construir e partilharem conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar a competências individuais. (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015, p. 80)

No entanto, para que as tecnologias se constituam como instrumento de favorecimento de aprendizagem e desenvolvimento, elas precisam ser discutidas e elaboradas por toda comunidade escolar, além de ser adequadamente utilizadas, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, pois, segundo Raldi,

O aluno contemporâneo é parte de um contexto de constantes e múltiplas mudanças, por isso deve ser preparado de forma que seja agente construtor do conhecimento no seu meio social, que seja participante ativo de um processo de ensino-aprendizagem e que seja despertado seu senso crítico e a compreensão de seu papel no mundo globalizado. (RALDI, 2011, p. 16).

Para isso, torna-se necessário que o professor receba formação e que tenha condições de incorporar as tecnologias no currículo, utilizando-a de forma pedagógica e não apenas como um aparato tecnológico. Com isso permitirá que os alunos tenham condição de acesso às tecnologias que é um dos caminhos para se chegar ao mundo do trabalho e um dos maiores objetivos dos jovens e adultos que retornam aos bancos escolares. Segundo Correa,

O aprendente não pode mais esperar sair da escola para pôr em prática o que aprendeu, mas deve relacionar o seu aprendizado com o momento de seu estudo. A escola pode estabelecer com o aluno uma relação dialógica e dinâmica, deixando o sistema tradicional da transmissão mecânica dos conhecimentos prontos e acabados. E pode também, desenvolver um novo papel: da pesquisa, do raciocínio, da crítica, da criatividade, da reflexão onde o decorar apenas, inexistente, ou seja, não tem mais lugar. Com tantas facilidades de acesso às informações, o papel do professor, também muda. Sua principal função passa a ser a de desafiar o aluno, orientá-lo a organizar de forma crítica as informações às quais tem acesso. (CORREA, 2012, p. 19).

Complementado esse pensamento, Coelho afirma que

As tecnologias são parte da sociedade e vêm promovendo uma série de transformações nas estruturas e dinâmicas desse cotidiano. Daí ser imprescindível que a escola não só traga as tecnologias para o seu interior, mas que sejam inseridas no seu cotidiano num processo natural, agregando valores e suscitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, tendo em vista que as tecnologias têm um potencial que pode ser explorado em prol de um processo de ensino aprendizagem mais significativo e contextualizado. (COELHO, 2011, p. 110)

O uso de novas tecnologias permite e facilita, aos professores e aos alunos, de forma rápida, buscar informações, selecioná-las e utilizá-las, conforme suas necessidades. Assim, o professor, como mediador que é, deve buscar aperfeiçoamento.

A procura de aperfeiçoamento, o conhecimento e o uso de novas TICs são desafios ao educador, pois este não pode viver alheio ao avanço tecnológico.

Estamos a passos lentos e a escola ainda não se encontra preparada para esse salto, por isso é preciso inovar, capacitar os educadores, para que possam trabalhar com os alunos numa linguagem que eles conheçam e se identifiquem.

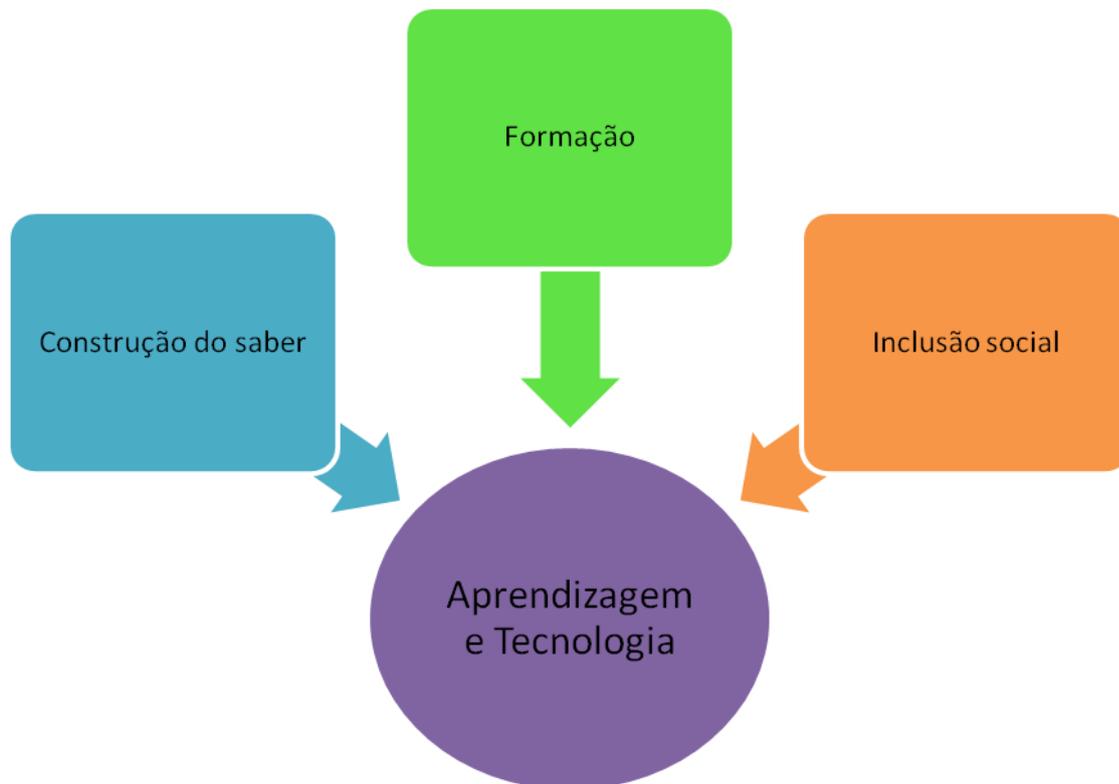
[...]

O professor deve familiarizar-se com a informática, repensando sua prática pedagógica e percebendo que, hoje, possui um novo papel no processo educacional, pois ele é uma das peças-chave para que a escola possa contribuir na formação de alunos competentes para enfrentar uma nova sociedade, atuando como sujeitos dessa contínua transformação. (RALDI, 2011, p. 17-18)

A partir das reflexões expostas, pode-se concluir que efetivamente as escolas, não só os professores, necessitam ampliar os trabalhos com o uso das tecnologias, permitindo que os alunos façam uso delas com criticidade, de tal forma que tenham condições de absorver as informações e desenvolver novos conhecimentos que possibilitem novas habilidades e competências.

Finalizando esta unidade temática, apresenta-se, na sequência, a figura 7 que resume as necessidades e consequências da incorporação das tecnologias em sala de aula.

Figura 7 - Aprendizagem e tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O uso da tecnologia em sala de aula tende a favorecer que os alunos participem mais efetivamente da construção do próprio conhecimento e tenham condições de incluir-se na sociedade, mais especificamente no mundo do trabalho. No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que o professor não utilize as tecnologias apenas como um aparato, mas que vá além, que saiba incorporá-las adequadamente ao currículo, todavia para isso necessita receber formação continuada de forma mais permanente.

4.1.3.4 Aprendizagem e mediação

Nas suas falas, os alunos A9, A11, A21, A23 e A31 comentam como está se efetivando a aprendizagem:

A9 *“Sim, e muito, porque temos a oportunidade de produzir redações, debates coletivos, projetos solúveis, em assuntos atuais e polêmico”;*

A11 *“Sim. Pois aprendemos a ter mais diálogo entre os colegas, direito de se expressar”;*

A21 “*Sim é sempre bom participar e interagir com os professores e colegas de sala e poder aprender, pois conhecimento nunca é demais*”;

A23 “*Ela nos ajuda a interagir uns com os outros*”; e

A31 “*A troca de experiências agrega*”.

De acordo com eles, a aprendizagem está acontecendo e de forma coletiva, pois há interação entre eles, com trocas de opiniões e ideias. A interação social e a mediação, segundo a teoria de Vygotsky, são o ponto principal do processo educativo e a sala de aula deve ser considerada o lugar onde o conhecimento é sistematizado e o professor é o mediador desse processo. Para Vygotsky, segundo Losso (2012, p. 99), “é através da linguagem e por meio dela que o homem organiza o mundo simbolicamente; por isso Vygotsky concebe a linguagem como a principal mediadora”.

As falas dos alunos A28 “*Sim, pois os professores normalmente sugerem atividades interessantes e diferentes, sendo bastante divertida.*” e A30 “*sim, está ajudando, pois o professor sempre traz coisas novas para explicar e aborda todos os assuntos em sala de aula*”, induziram-nos a refletir que a mediação do professor é fundamental para a aprendizagem. É a partir da mediação que o professor deixa de ser um simples transmissor de conhecimento e passa a ser um orientador/mediador que estimula o aluno a ser capaz de construir conceitos, desenvolver autonomia e senso crítico, além de criar habilidades que lhe permita se aperfeiçoar como cidadão e trabalhador, passando a ser um agente crítico e ativo na sociedade. Pensamento este respaldado em Paulo Freire (1996, p. 12), quando diz que “educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e que o papel do professor é permitir a construção de relações dialógicas de ensino e aprendizagem, onde ambos aprendem juntos. Losso vai além, afirmando que

[...] o campo da educação de jovens e adultos, dado o conjunto dos conhecimentos específicos, que alguns teóricos chamam de saberes disciplinares, se mostra extremamente rico em mediações. Daí considerar o espaço institucional de intervenção do profissional da EJA como um amplo campo de mediações sobre as quais o(a) professor(a), atua e possui reais possibilidades de potencializar passagens cognitivas entre as várias dimensões que o conhecimento humano pode percorrer. (LOSSO, 2012, p. 100)

A partir da fala de Losso, podemos dizer que compete ao professor da EJA realizar as mediações para que o aluno tenha condições de transformar a realidade, saindo do papel de alienado, e partindo em busca de novos conhecimentos. Ainda segundo Losso (2012, p. 108),

o aluno “se torna apto para aprender o novo conceito e incorporá-lo como seu. A mediação permite ao sujeito ser capaz de transformar a atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão”.

A partir das reflexões acima e das falas dos alunos, foi elaborada a figura 8 que sintetiza a importância da interação e mediação no processo de aprendizagem.

Figura 8 - Aprendizagem e mediação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Pode-se compreender que o diálogo, a troca de experiência e a participação entre os alunos, além das novidades trazidas pelo professor, são fatores propulsores para uma maior aprendizagem. Por isso destaca-se a importância do papel do professor no processo de construção do conhecimento, servindo como um elo, um mediador entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem, propiciando condições para os alunos se tornarem verdadeiros cidadãos críticos e participativos.

4.1.3.5 Aprender com qualidade

Os pensamentos dos alunos presentes nos questionários levaram-nos a constatar que a disciplina CCTT está permitindo, por meio de um ensino prático, uma aprendizagem com maior qualidade. É o que nos revela as seguintes falas:

A12 – *“Ensino prático e com qualidade”*;

A13 – *“Sim, pois aprendemos várias coisas dentro desses temas, ensino e educação”*;

A14 – *“Bastante. Minha mente deu uma ampliada, me encheu de conhecimentos que necessitava”*;

A19 – *“Sim, por esclarecer inúmeras dúvidas referente a um determinado assunto”*;

A22 – *“Sim, pois são assuntos que influenciam nossa vida, em nosso futuro. todo aprendizado é bem-vindo”*;

A26 – *“Sim, é um aprendizado diferente nunca tinha ouvido falar sobre CCTT ainda tenho algumas dúvidas”*;

A27 – *“Sim, porque é um ótimo ensino”*;

A37 – *“Sim. Como disse anteriormente, aprendi conteúdos que na minha antiga escola não era aplicado, está contribuindo com conhecimentos para mim e para os meus colegas”*;

A40 – *“De certa forma contribui muito”*;

A44 – *“Mantendo um pouco mais de conhecimentos atuais.”*

Alguns alunos acreditam que a prática da disciplina traz novas chances de aprendizagem e informação, como no caso dos seguintes alunos:

A15 – *“Sim, está agregando muito ao meu conhecimento”*;

A38 – *“Sim, por uma aprendizagem melhor”*;

A39 – *“Sim. Porque tem me ajudado a ficar por dentro de assuntos importantes”*;

A47 – *“Sim, tem boas e mais chances de aprendizagem”*;

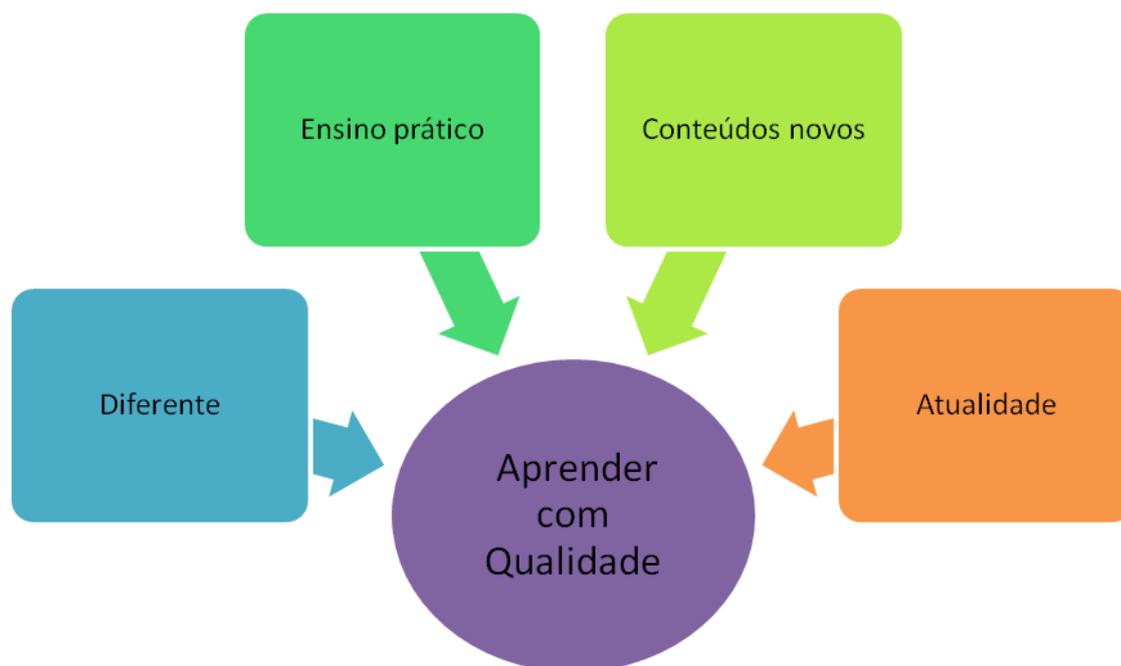
A48 – *“Sim, temos mais informações”*.

As falas apresentadas possibilitam a reflexão acerca da importância do currículo de EJA ser construído a partir das necessidades dos alunos, fundamentado nas experiências de vida e trabalho, com conteúdos que possam ser aplicados no dia a dia, permitindo que o aluno passe a ser o sujeito do ensino, ao invés do objeto. Pois, segundo Gadotti (2013, p. 2), “só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo”. No entanto, a escola tem um importante papel para que este sujeito tenha melhores condições de aprender, que é o de ser

um espaço para a formação de cidadãos, onde o aluno além de obter conteúdos curriculares deve aprender lições de cidadania, justiça, interculturalidade, acesso às novas tecnologias, entre outros.

Pensando nessa participação ativa dos alunos, apresentamos, na figura 9, o que os alunos pensam sobre a disciplina CCTT e o que a mesma tem como característica que leva a uma maior aprendizagem.

Figura 9 – Aprender com qualidade



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Na visão dos alunos, a disciplina CCTT tende a ofertar uma maior qualidade na aprendizagem, pois possui um ensino prático e diferente, onde os professores tendem a abordar conteúdos novos e atuais que fazem parte do cotidiano e da realidade dos educandos.

4.1.3.6 Entraves curriculares

As respostas de alguns pesquisados, a partir da pergunta “Você considera que a disciplina CCTT está contribuindo para sua aprendizagem? Por quê?”, leva-nos a verificar um sentimento de ausência de perspectiva, com relação ao alcance da aprendizagem, ao cursar a disciplina CCTT, como vemos a seguir:

A1 – “Não”;

A2 – “Não”;

A5- “Não”;

A6 – “??? Sou iniciante no curso ainda não obtive essa aula Grato”;

A16 – “Não pois estou deixando de conhecer vários assuntos importantes”;

A17 – “Não conheço”;

A18 – “Não faço”;

A20 – “Não contribui”;

A24 – “Não sei”;

A29 – “Dúvidas, várias dúvidas!”;

A42 – “Sei lá”;

A45 – “Não, porque não estamos separando esse assunto, conforme relatei na resposta anterior”;

A50 – “Não, não acrescenta em nada. Acho que seria mais útil com crianças mesmo, porque pelo que estudei de cctt é muito infantil o conteúdo”.

Os demais participantes foram um pouco além nas suas colocações a respeito da aprendizagem por meio da disciplina CCTT. Os alunos A7 e A46, apontam ausência de planos de aula capazes de tornar a disciplina mais eficiente e menos repetitiva. No entanto, esta ausência estaria acontecendo, não necessariamente por culpa do professor, mas por falta de maiores informações e formações sobre como trabalhar a disciplina.

A7 – “Acredito que não, são poucos os professores que dedicam um tempo específico para ela, e os que passam a cctt, acabam debatendo temas muito repetitivos, sem nenhuma relação com a disciplina dada pelo professor. Não sei se existe um plano de aulas de cctt para cada disciplina, mas se houvesse acredito que ajudaria a não repetirem sempre os mesmos temas”.

A46 – “Não, embora seja uma ideia maravilhosa no papel, na pratica ela não está sempre presente. Não sei dizer se isso ocorre por escolha própria do professor, que geralmente intitula no início do bloco o que ele abordará em CCTT, sendo que muito apenas optam por duplicar a nota da matéria principal. Em alguns casos como matemática e biologia, quando estava estudando, mudavam de professor e ficava óbvio que era CCTT, e então nesses casos dava certo. Acredito que a solução seria o ministério da educação fornecer melhores meios para os professores fazer uso nessa disciplina e pressionar a valorização dela. Afinal, é uma disciplina interessante, onde os alunos podem expor de uma forma mais abrangente seus conceitos e a abordagem ao assunto seria melhor. Também sou a favor de aumentar a carga de aula, que são cinco, poderiam ser sete. Assim os professores

teriam cinco aulas para conteúdo da disciplina principal, e as duas restantes seriam CCTT. Pois muitos professores argumentam que o tempo de aula é pouco, e se parar o conteúdo para ter CCTT a turma ficaria atrasada. Isso seria uma forma fixa de se manter o valor da disciplina CCTT. Inclusive apoio que os Professores de CCTT deveriam ser diferentes das disciplinas para comprometer os professores a dar CCTT. E não ficar apenas a sua própria vontade”.

As falas negativas a respeito da aprendizagem com a CCTT, muito tem a ver com o planejamento das aulas. Raldi comenta que

Para estimular o aprendizado significativo dos alunos, o professor pode utilizar todos os recursos disponíveis na escola. Para tanto, o professor/mediador precisa, em primeiro lugar, planejar as atividades a serem realizadas, quais habilidades serão desenvolvidas nos conteúdos a serem abordados [...]. (RALDI, 2011, p. 20)

O planejamento docente é fundamental, pois é a partir dele que a aula pode se tornar mais dinâmica e atraente, permitindo que o aluno tenha condições de adquirir maior aprendizagem. Indo um pouco mais além, é a partir de um bom planejamento que o professor tem condições de transformar a sala de aula em um verdadeiro local de pesquisa e de troca de conhecimento.

A possível ausência de planejamento, como viu-se nas falas anteriores, acaba por prejudicar sensivelmente a importância da aplicação da CCTT, mas talvez não seja somente o planejamento que esteja faltando, talvez o professor não tenha sido capacitado suficientemente para compreender o objetivo da disciplina e a forma de como trabalhá-la, isto é possível de perceber nas falas dos alunos:

A25 *“Na verdade eu nem sei o que é. Temos aula normal, essa disciplina é feita na última aula, mas nem é abordado de que se trata, porém da primeira à última aula nós fazemos a matéria do dia”;*

A41 *“Não, pois estou deixando de conhecer vários assuntos importantes”;*

A46 *“Pois muitos professores argumentam que o tempo de aula é pouco, e se parar o conteúdo para ter CCTT a turma ficaria atrasada.”.*

Pelas falas, é possível interpretar que o professor, provavelmente por desconhecimento, tendo em vista a grande rotatividade dos mesmos e da falta de formação, repassa aos alunos que a CCTT está desvinculada da disciplina tradicional e que a mesma não tem muito a agregar ao conhecimento, pelo contrário, pode vir a atrasar a turma.

A desarticulação entre a CCTT e a disciplina tradicional é notadamente vista a partir da fala do aluno A10, ao comentar “*Não muito. Acho que seria mais válido se eu soubesse em que momento estou mexendo com CCTT*”.

No entanto, além da desarticulação, há o desconhecimento total dos alunos pela disciplina, percebidas nos seguintes comentários:

A32 – “*Como mencionei na resposta anterior, não consigo observar o CCTT, pois os professores não comentam sobre essa disciplina*”.

A33 – “*Não sei, pois não tive*”;

A34 – “*Não tenho conhecimento dessa matéria*”;

A35 – “*Como eu nunca fiz...não sei...mas acho que seria legal*”;

A49 – “*Acho que sim, me desculpem, não sei o que é isso, sou burro*”.

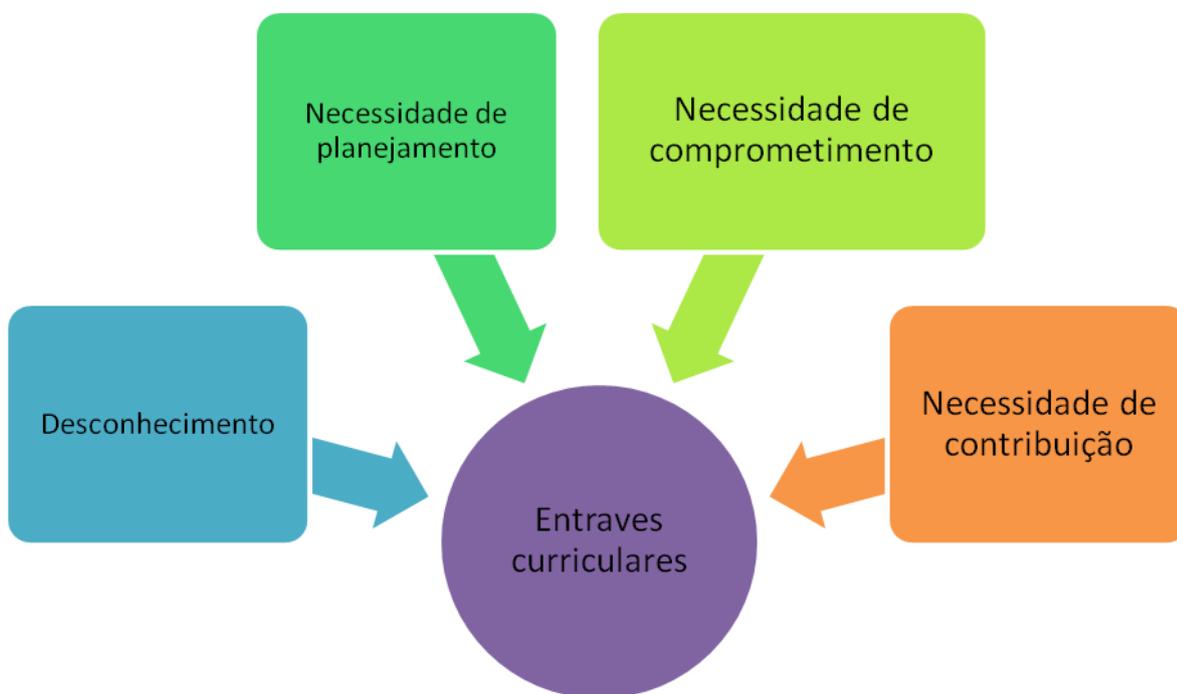
Diferentemente dos comentários acima, o aluno A36 revela-nos que conhece a disciplina CCTT, no entanto, lança uma crítica negativa e reflexiva quando diz “*um pouco, porém ela pode ser mais bem pensada em nosso cotidiano e mais discutida, debatida e produtiva*”. Para o aluno a disciplina necessita focar nas questões práticas do cotidiano no qual estão inseridos, para que possam debater e trocar experiências, o que a tornaria mais produtiva. Sobre isso, Veloso afirma que

[...] é tendência do professor aplicar uma grade curricular padronizada, não diferenciando o público que será alvo dos conhecimentos trabalhados. Este problema é comum e é o principal obstáculo na educação de jovens e adultos. Sendo assim, é necessário que o educador procure realizar as aulas na EJA de um modo a preconizar uma educação com um modelo baseado nos saberes já vivenciados pelos adultos, mas respeitando a bagagem conceitual que os mesmos precisam adquirir. (VELOSO, 2014, p. 63)

A partir da fala de Veloso, é possível afirmar que é imprescindível que haja um ensino contextualizado e significativo, onde, de acordo com Laffin (2006, p. 133), “reconhecer os sujeitos jovens-adultos em seus tempos e percursos de jovens e adultos é essencial” e onde a experiência do aluno faça parte da discussão, para que ele tenha condições de (re)significar os conceitos, permitindo uma aprendizagem significativa.

Com o esquema a seguir, figura 10, é possível visualizar melhor o que pensam os alunos sobre a perspectiva com a disciplina CCTT.

Figura 10 – Entraves curriculares



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir dos depoimentos é possível observar que há uma falta de perspectiva com a disciplina CCTT, uma vez que, segundo apontam, sentem a ausência de planos de aula mais adequados e específicos, capazes de tornar a disciplina mais eficiente e menos repetitiva. No entanto, para suprir essa dificuldade é necessário que o professor, para atuação na EJA, seja capacitado e comprometa-se com as atuais necessidades educacionais, entendendo que “[...] a formação do professor precisa ser atualizada dentro de uma sociedade globalizada e tecnológica” (FRUTUOSO, 2010, p. 65). A falta de tais ações tende a fazer com que a disciplina fique no desconhecimento do aluno e deixe de contribuir significativamente para o aprendizado.

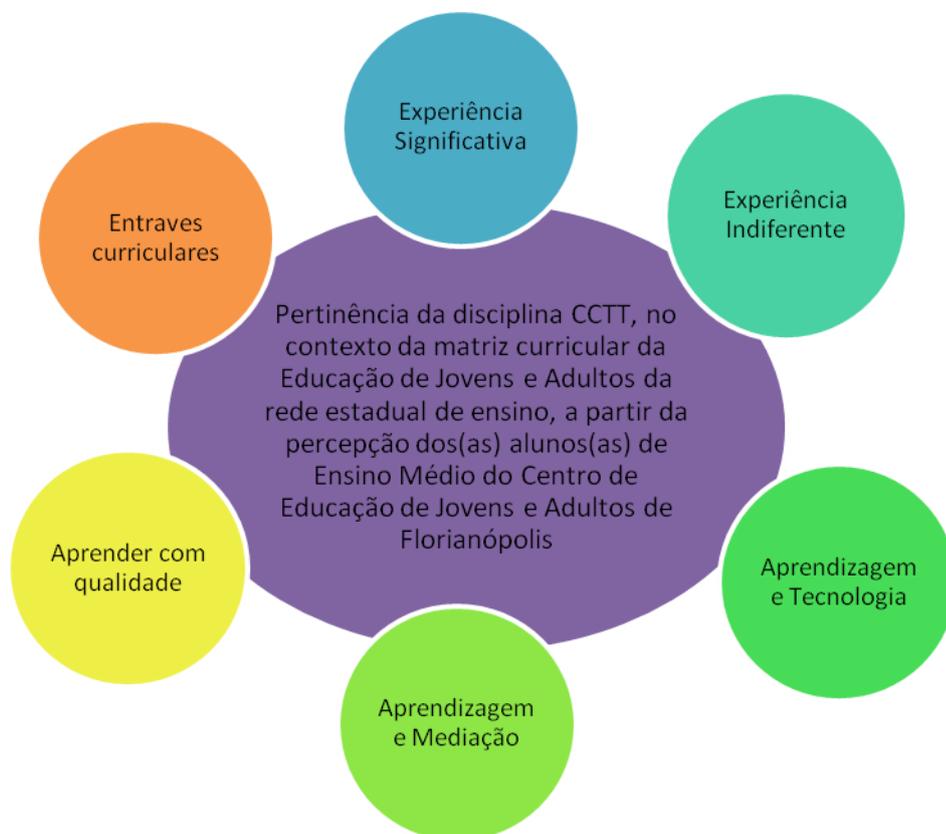
Em síntese, a opção pela análise da unidade temática se deu pelo fato de considerar esta a melhor alternativa para explorar a fala dos estudantes por meio do questionário e compreender o que pode estar por trás dos discursos. Tal opção permite verificar que os dados obtidos evidenciam a necessidade de se repensar a disciplina CCTT no contexto da matriz curricular da EJA, uma vez que apontam a dificuldade em estabelecer conexão entre ela e a disciplina regular, ocasionando a falta de entendimento da aplicabilidade da mesma, levando ao desinteresse por parte dos alunos.

A análise dos dados revela, ainda, que há necessidade de formação para o professor, que é o mediador entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem, além de ser o responsável em apresentar conteúdos novos e atuais que permitam ao aluno fazer uma ponte entre a sua realidade e o que está aprendendo, tornando-os cidadão crítico e participativo. Contudo, foi possível verificar que a CCTT não recebeu apenas opiniões negativas, pois para uma parcela dos pesquisados a disciplina, além de ser produtiva, agrega conhecimentos a partir da abordagem de novos temas.

4.1.4 Um olhar para o todo

A partir de tudo o que foi pesquisado e da criação das unidades temáticas, apresentamos o esquema a seguir que representa a síntese das percepções dos alunos de Ensino Médio de EJA obtidas no questionário aplicado.

Figura 11 – Um olhar para o todo



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A pesquisa realizada permitiu identificar a percepção dos alunos a respeito da disciplina CCTT e criar unidades temáticas apontando que é possível aprender de forma significativa e com qualidade, principalmente, se houver uma boa mediação por parte do professor e com uma aproximação com as tecnologias. No entanto, isto não é garantia para que ocorra aprendizagem com qualidade, pois ainda existem entraves curriculares que podem levar a uma experiência indiferente no processo de aprendizagem de jovens e adultos no Ensino Médio, como é o caso da falta de formação e alta rotatividade de professor na modalidade EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se fundamental lembrar o objetivo geral da pesquisa realizada: analisar, a partir do olhar dos alunos de Ensino Médio do CEJA de Florianópolis, as contribuições da disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (CCTT) no contexto da matriz curricular da EJA de Santa Catarina. Com a finalidade de atingir tal objetivo, alguns objetivos específicos foram propostos e aplicou-se um questionário *on-line* como técnica de coleta de dados para conhecer as percepções dos alunos sobre a disciplina CCTT, a partir da criação de unidades temáticas baseadas na Análise de Conteúdo.

O primeiro objetivo específico proposto foi o de apresentar uma síntese da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Santa Catarina, realizada a partir de pesquisa bibliográfica, que trouxe os avanços, evolução e ampliação da EJA por meio de projetos e campanhas criadas, com o objetivo de ofertar educação às pessoas que não tiveram oportunidades de estudo na idade regular, além da apresentação das leis, resoluções, planos e conferências que ampararam e amparam a oferta da EJA no território nacional.

A terceira seção da pesquisa trouxe a análise dos dados, com um olhar voltado para o Ensino Médio catarinense e de Florianópolis, atendendo os objetivos específicos previamente elaborados, como do mapeamento da situação do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos catarinense em termos de localização, quantidade de docentes e discentes, com ênfase no município de Florianópolis; e do levantamento do perfil dos alunos pesquisados. Os dados indicaram que a maior parcela dos pesquisados são jovens na faixa dos 18 anos aos 30 anos e do sexo feminino, que estão há menos de um ano frequentando a EJA e até cinco anos sem estudar, além de serem oriundos de escolas públicas. Constatou-se que houve um equilíbrio de informações no quesito conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Ainda na análise dos dados, visando atender o objetivo específico “identificar as percepções dos alunos do Ensino Médio em relação à oferta da disciplina CCTT na matriz curricular da EJA em Santa Catarina”, apresentou-se o resultado das perguntas números sete e oito do questionário *on-line* que teve como objetivo obter maiores informações sobre a disciplina CCTT.

Para investigar a pergunta número sete do questionário “Relate como tem sido sua experiência de estar fazendo a disciplina CCTT”, formou-se duas unidades temáticas intituladas “Experiência significativa” e a “Experiência indiferente”. A unidade temática “Experiência significativa” indicou-nos que, para uma parcela dos alunos, a disciplina tem sido positiva, pois apresenta temas novos que tendem a agregar novos conhecimentos e reflexões. No entanto a segunda unidade temática, “Experiência indiferente”, indicou que a

disciplina não tem agradado um número significativo de alunos, que alegam que esta não agrega nada de novo, que não apresenta inovação e nem conexão com as demais disciplinas e a realidade do dia a dia, ocasionando um total desinteresse e um sentimento de inutilidade da mesma. Os dados levantados na sétima pergunta apontam uma necessidade de exploração e funcionalidade da disciplina, por meio da qual, alunos e professores, por desconhecimento, acabam por deixar de aproveitar da melhor maneira os conhecimentos que poderiam ser adquiridos a partir da aplicação adequada da CCTT.

Na sequência, a partir da pergunta “Você considera que a disciplina CCTT está contribuindo para sua aprendizagem?”, foram criadas outras unidades temáticas que permitiram compreender se na visão dos alunos está ou não havendo aprendizagem. A unidade temática “Aprendizagem e tecnologia” mostrou que o uso da tecnologia é essencial para a construção do conhecimento, a inclusão social e a inserção no mundo do trabalho, no entanto, na visão dos pesquisados, ela não vem sendo devidamente aproveitada e explorada pelo professor como um meio que permita desenvolver novas habilidades e competências que tendem a possibilitar novas aprendizagens. Com isso, fica nítida a dificuldade do professor em trabalhar e incluir a tecnologia no currículo, por falta de uma política pública de formação continuada que lhe dê condições de aprimorar o trabalho docente em direção às práticas pedagógicas capazes de ressignificar a aprendizagem.

A unidade temática “Aprendizagem e mediação” expôs que a interação entre os alunos e a mediação do professor são fundamentais para que ocorra aprendizagem. É a partir da mediação que o professor é capaz de transmitir conceitos e permitir que os alunos desenvolvam autonomia, senso crítico e habilidade para que tenham condições de se aperfeiçoar como cidadãos e trabalhadores.

A unidade temática “Aprendizagem com qualidade” possibilitou refletir sobre a importância do currículo construído a partir das necessidades dos alunos, em especial dos trabalhadores, que sentem necessidade de aprender conteúdos significativos, que façam parte da sua vida e que tenham condições de discuti-los tanto com o professor, quanto com os demais colegas, além de permitir que se tornem cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Na percepção dos alunos, a disciplina CCTT tem todas as condições de oferecer um ensino com qualidade, desde que os professores trabalhem conteúdos práticos e atuais.

Na sequência, a unidade temática “Entraves curriculares” demonstrou que os alunos, apesar de acharem que a CCTT é uma disciplina interessante e que tem todas as condições de

permitir que façam um bom trabalho ao trazer temas mais abrangentes e práticos, percebem a ausência de planejamentos mais adequados e específicos, o que acaba por tornar a disciplina menos eficiente, repetitiva e de dificultar uma maior ligação entre a disciplina regular e a CCTT. A carência de um planejamento adequado, por parte de alguns docentes, para execução da disciplina, traz, como consequência, o desconhecimento da mesma. Fato comprovado na fala de uma parcela significativa de pesquisados, ao informarem que não têm conhecimento desse componente curricular.

A partir da visão dos alunos pesquisados, percebe-se a necessidade de repensar a disciplina CCTT no contexto da matriz curricular, uma vez que para uma parcela dos pesquisados a disciplina é interessante e proveitosa. Por outro lado, uma parte significativa dos pesquisados demonstrou que a disciplina não está adequada, apresentando-se ineficiente nos seus objetivos, em parte pela falta de um maior planejamento das aulas; de formação continuada para os docentes; de integração com as demais disciplinas; da alta rotatividade de professores; da carência de incorporação do uso de tecnologias no currículo; e da flexibilização de carga horária.

Enfatizamos que a pesquisa foi realizada com um grupo de alunos e que os dados apresentados surgiram a partir da percepção deles, porém, se formos pesquisar junto aos professores a respeito de sua visão sobre a CCTT poderemos obter um resultado completamente diferente. Isto quer dizer que a efetividade da CCTT pode ter uma opinião contrária.

Na visão de alguns alunos pesquisados, os temas propostos para serem trabalhados na disciplina - ciências, cultura, tecnologia e trabalho - provavelmente, não estejam sendo abordados pelo professor por não terem o entendimento claro sobre a proposta da disciplina e o objetivo da mesma. Porém, pode ser que o professor esteja trabalhando com os temas de forma diluída e contextualizada, sem mencionar o nome da disciplina, o que pode levar o aluno a pensar que não tem a disciplina e que o professor não realiza o planejamento da mesma.

Os resultados aqui apresentados foram sintetizados no sentido de oferecer pistas que surgiram a partir da pesquisa realizada e que podem ser significativas para a gestão da Secretaria de Estado da Educação, no que se refere à matriz curricular do Ensino Médio da EJA. A vivência dessa pesquisa permite apresentar algumas considerações propositivas, deste modo, sugere-se que:

- a) a instituição mantenedora realize curso de formação continuada específica para os professores de EJA;
- b) a instituição mantenedora repense a disciplina, no que diz respeito ao funcionamento em sala de aula;
- c) a instituição crie condições para diminuir a rotatividade de professores;
- d) as unidades escolares montem grupos de estudo e de trabalho para estudar a disciplina CCTT;
- e) as unidades escolares incentivem os professores a realizar planejamentos interdisciplinares; e
- f) sejam realizadas mais parcerias entre as Universidades e os Sistemas de Ensino para realização de pesquisas sobre Currículo e EJA.

Para estudos futuros, propomos o aprofundamento da pesquisa a partir do olhar, da percepção e da voz dos professores. Indicamos, ainda, a realização de uma pesquisa sobre o quantitativo de alunos que concluíram o Ensino Médio na EJA.

Finalizando esta pesquisa, enfatiza-se que os alunos da EJA são pessoas que apresentam diversidades econômicas, sociais e culturais, mas apresentam algo em comum, que é a busca por uma melhor qualidade de vida por meio da educação. É em função desse elo que há a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e adequar o currículo escolar à necessidade dos alunos.

Assim, segue-se confiante que o estudo permitiu contribuir para a reflexão acerca do referencial estudado e instigar mais pesquisas no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Lúcia Leite Baraçal de. **A importância de (re)significar a aprendizagem na educação de jovens e adultos**. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALTHOF, Flávia; MARTINS FILHO, Lourival José. Mapeamento do estudante de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: cenários e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3090>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

ARROYO. Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____. Proposta Pedagógica. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: SEED-MEC, TVESCOLA, Boletim 17, set. 2007. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte, MG: Edições UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Ludimila C. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte/MG, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília: maio de 2000.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.852**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm>. Acesso em: 03 dez. 2017.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”: um possível diálogo com a educação contemporânea. In: **Revista Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, v. 34, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/869/603>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?** 2012. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CASSAMALI, Annie da Silva et al. Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao Ensino Médio em Alegre-ES. In: XX INIC, XVI EPG, X INIC JR. E VI INID, 2016, Paraíba. **Anais eletrônicos...** Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba, 2016. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2016/anais/arquivos/RE_1007_1164_01.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

COELHO, Livia Andrade. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um.** 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9254/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Livia%20Coelho%20As%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos%20da%20EJA%20com%20as%20tecnologias%20digitais.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CORREA, Maria Dorothea Chagas. **Tecnologia e práticas educativas: o projeto Mundo do Saber.** 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Dorothea-Chagas-Correa.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Deise de Souza. **Jovem aluno trabalhador do Ensino Médio: a articulação entre trabalho e educação.** 17 de outubro de 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte/MG, 2000. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2058/1/tese.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte.** Fevereiro de 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EugenioBG_1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FEITOSA, Sônia C. S. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular.** 2012. 242 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,

2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18072012-152743/pt-br.php>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRUTUOSO, Suzane G. Educação, a chave do desenvolvimento. In: **Isto é**, São Paulo: Três, a. 33, n. 2095, p. 60-65, jan. 2010.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Anais eletrônicos. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem**, 2013, Florianópolis. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, mai/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007>. Acesso em: 27 nov. 2016.

IRELAND, Timothy D.; SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONCY, Christiane E. T. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of adult education**. New York, New Republic, 1926.

LOSSO, Adriana R. S. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4126/AdrianaSanceverinoLosso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MAGALHÃES, Murilo G. **Jovens egressos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93169>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

MARTINS FILHO, Lourival José. Alfabetização de idosos: aprendizagens da leitura e da escrita. **Debates em Educação**, Maceió/Al., v. 8, n. 15, p. 64-80, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1832/1897>>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. **Alfabetização de Jovens e Adultos: trajetórias de esperança**. Florianópolis: Insular, 2011. v. 01. 112 p.

_____. **Leitura e escrita na terceira idade: entre vidas e textos**. FUCAMP Cadernos, v. 15, p. 20-34, 2016. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/553/444>>. Acesso em: 05 maio 2018.

MATTOS, C.L.G. de; ALVES, Walcéa B. **Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação**. Universidade Estadual do Ceará. Ceará: 2014. E-books. Disponível em: <<https://slidex.tips/download/outros-saberes-sobre-a-escola-a-voz-do-aluno-na-pesquisa-em-educacao>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NIENCHOTER, Rosane. **A EJA em minha vida: trajetórias sociais de egressos/as da educação de jovens e adultos no município de Palhoça (SC)**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/rosane_nienchoter.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel P., SOUSA, Edivaldo R. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. In: **Revista Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte/MG, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019/8864>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. 2005. 480 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PEREIRA, Lucia C.; SOUZA, Nadia Aparecida de. Ensino Médio... à procura de identidade. In: **Contexto e Educação**. Ijuí. Editora UNIJUI. Ano 18, n. 70. Jul/Dez 2003, p. 63-91. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1144/898>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

POMPEU, Carla Cristina. **A experiência escolar de alunos jovens e adultos e sua relação com a Matemática**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-152859/pt-br.php>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. E-book. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

RALDI, Angela Aparecida Altoff. **O professor da Escola de Educação Básica Dom Joaquim e a mídia informática**. 2011. 85 f. Monografia (Especialização Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

RIBEIRO, Jaciara Batista. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 63 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/65.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024: Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

_____. Governo do Estado de Santa Catarina. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Flávia Andréa dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17422>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** 2010b. 191 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010b. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87XHBA>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

SIQUEIRA, André Boccasius. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. In: **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 2, n. 1, p. 32-43, Jan/Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/77>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SOARES, Alix V.M.L. **A relação juventude e educação em diferentes gerações: a perspectiva de estudantes da educação de jovens e adultos de uma escola municipal de Feira de Santana - BA.** 2013.154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-soares-2013.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, vol. 35, n. 1, 129-136, jan. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7407>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1129/1/ZELIA%20VIEIRA%20CRUZ%20VELOSO.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO APLICADO

1) Qual é a sua idade?

2) Qual seu sexo?

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

3) Você concluiu o ensino fundamental em escola pública ou particular?

<input type="checkbox"/>	Pública
<input type="checkbox"/>	Particular

4) Você concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

5) Há quanto tempo você frequenta a Educação de Jovens e Adultos?

<input type="checkbox"/>	Há menos de 1 ano
<input type="checkbox"/>	Há 1 ano
<input type="checkbox"/>	Há 2 anos
<input type="checkbox"/>	Há 3 anos
<input type="checkbox"/>	Há 4 anos
<input type="checkbox"/>	Há mais de 4 anos

6) Quanto tempo você ficou sem estudar antes de se matricular na modalidade Educação de Jovens e Adultos?

<input type="checkbox"/>	Nunca parei de estudar
<input type="checkbox"/>	de 1 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	de 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	de 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	mais de 20 anos

7) Relate como tem sido sua experiência de estar fazendo a disciplina CCTT?

8) Você considera que a disciplina CCTT está contribuindo para sua aprendizagem? Por quê?

APÊNTICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) aluno(a),

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Pertinência da presença da disciplina Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho/CCTT na matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino, a partir da percepção dos alunos do Ensino Médio”, desenvolvida pela pesquisadora, Flávia Althof, mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, que fará aplicação do presente questionário eletrônico.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a de permitir que a pesquisadora analise a contribuição da disciplina CCTT no aprendizado dos alunos de Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Você não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa e poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; e cansaço ao responder às perguntas.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: a mestranda Flávia Althof e o professor responsável, Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Solicitamos a sua autorização para o uso de sua contribuição, para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

NOME DO PESQUISADOR: FLÁVIA ALTHOF

NÚMERO DO TELEFONE: *****

E-mail: *****

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, acima exposto. Você concorda em participar desta pesquisa?

- Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos nesse estudo.
- Discordo.

ANEXO – MATRIZ CURRICULAR DA EJA

Matriz Curricular EJA - 2º Segmento/ Ensino Fundamental Anos Finais

Unidade Escolar: Centro de Educação de Jovens e Adultos

Número de dias letivos semanais: 05 dias

Número mínimo de semanas letivas: 12 semanas

Número de aulas diárias: 05 aulas

Duração da aula: 40 minutos

Carga horária total: 1.600 horas

Duração do curso: 02 anos

Disciplinas	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	CH
	h/a	h/a	h/a	h/a	
202- Língua Portuguesa	8	8	8	8	256
301- Matemática	8	8	8	8	256
302- Geografia	4	4	4	4	128
304- História	4	4	4	4	128
307- Educação Física	4	4	4	4	128
Língua Estrangeira 319 – Inglês - LEI 320 - Espanhol - LEE 321 – Francês – LEF 322 – Italiano – LII 323 – Alemão - LSA	4	4	4	4	128
612- Ciências	4	4	4	4	128
628- Artes	4	4	4	4	128
3529- Ciência, Cultura, Tecnologia - LP	2	2	2	2	64
3522- Ciência, Cultura, Tecnologia - MAT	2	2	2	2	64
3523- Ciência, Cultura, Tecnologia - GEO	1	1	1	1	32
3524- Ciência, Cultura, Tecnologia- HIS	1	1	1	1	32
3525- Ciência, Cultura, Tecnologia - EF	1	1	1	1	32
Língua Estrangeira 3526- Ciência, Cultura, Tecnologia – LEI 3531- Ciência, Cultura, Tecnologia – LEE 3812- Ciência, Cultura, Tecnologia – ALE 3813- Ciência, Cultura, Tecnologia – FRA 3814- Ciência, Cultura, Tecnologia – ITA	1	1	1	1	32
3527- Ciência, Cultura, Tecnologia - CIE	1	1	1	1	32
3528- Ciência, Cultura, Tecnologia - ART	1	1	1	1	32
Total Carga Horária	50	50	50	50	1.600

- Na disciplina de Língua Estrangeira e CCTT da Língua Estrangeira, o aluno deverá optar por apenas uma língua estrangeira.

Matriz Curricular EJA: Ensino Médio

Unidade Escolar: Centro de Educação de Jovens e Adultos

Número de dias letivos semanais: 05 dias

Número mínimo de semanas letivas: 08 semanas

Número de aulas diárias: 05 aulas

Duração da aula: 40 minutos

Carga horária total: 1.200 horas

Duração do curso: 01 ano e meio

Disciplinas	1ª fase	2ª fase	3ª fase	CH
	h/a	h/a	h/a	
255 - Biologia	8	8	8	128
301- Matemática	8	8	8	128
302- Geografia	4	4	4	64
304- História	4	4	4	64
307- Educação Física	4	4	4	64
Língua Estrangeira 319 – Inglês - LEI 320- Espanhol - LEE 321 – Francês – LEF 322 – Italiano – LII 323 – Alemão - LSA	4	4	4	64
401- Língua Portuguesa e Literatura	8	8	8	128
437- Sociologia	4	4	4	64
475- Física	4	4	4	64
513- Química	4	4	4	64
536- Filosofia	4	4	4	64
628- Artes	4	4	4	64
3529- Ciência, Cultura, Tecnologia - LPL	2	2	2	32
3522- Ciência, Cultura, Tecnologia - MAT	2	2	2	32
3530- Ciência, Cultura, Tecnologia - BIO	2	2	2	32
3523- Ciência, Cultura, Tecnologia - GEO	1	1	1	16
3524- Ciência, Cultura, Tecnologia - HIS	1	1	1	16
3525- Ciência, Cultura, Tecnologia - EF	1	1	1	16
Língua Estrangeira 3526- Ciência, Cultura, Tecnologia – LEI 3531- Ciência, Cultura, Tecnologia – LEE 3812- Ciência, Cultura, Tecnologia – ALE 3813- Ciência, Cultura, Tecnologia – FRA 3814- Ciência, Cultura, Tecnologia – ITA	1	1	1	16
3528- Ciência, Cultura, Tecnologia - ART	1	1	1	16
3532- Ciência, Cultura, Tecnologia - FIS	1	1	1	16
3533- Ciência, Cultura, Tecnologia - QUI	1	1	1	16
3534- Ciência, Cultura, Tecnologia - SOC	1	1	1	16
3535- Ciência, Cultura, Tecnologia - FIL	1	1	1	16
Total Carga Horária	75	75	75	1.200

- Na disciplina de Língua Estrangeira e CCTT da Língua Estrangeira, o aluno deverá optar por apenas uma língua estrangeira.